

**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 (2)

Сборник научных трудов

**Ялта
2021**

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского» от 24 ноября 2021 года (протокол № 11)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 72. – Ч. 2. – 372 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.

СУЩНОСТЬ УПРАВЛЕНИЯ ПОВЫШЕНИЕМ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме повышения квалификации педагогических кадров в дошкольной образовательной организации. Проанализирована психолого-педагогическая и методическая литература по проблеме исследования. В статье раскрыты понятие и сущность управления повышения квалификации педагогических кадров в дошкольной образовательной организации, обоснованы организационно-управленческие условия для повышения педагогического состава дошкольной организации.

Ключевые слова: управление, повышения квалификации, педагог, организационно-управленческих условий, квалификация, кадры.

Annotation. The article is devoted to the current problem of professional development of teaching staff in a preschool educational organization. The psychological and pedagogical pedagogical and methodological literature on the research problem is analyzed. The article reveals the concept and essence of the management of advanced training of teaching staff in a preschool educational organization, substantiates organizational and managerial conditions for improving the teaching staff of a preschool organization.

Keywords: management, advanced training, teacher, organizational and managerial conditions, qualifications, personnel.

Введение. Содействие организации процесса повышения квалификации дошкольных педагогов на управленческом уровне требует создания в образовательной системе комплекса организационно-педагогических условий социально-правового, перспективно-целевого, потребностно-стимулирующего, а также коммуникативно-информационного характера. 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.

Поставленные руководством образовательные цели определяют подбор оптимальных и эффективных форм работы интерактивного, рефлексивного, продуктивного характера педагогической деятельности. Такая деятельность может иметь форму лекции-беседы, лекции-диалога, круглого стола, дискуссий, семинаров-практикумов и т.д. Помимо указанных форм работы в процесс повышения квалификации педагогов целесообразно включать также техники и технологии мотивационного программно-целевого управления и самоуправления. Таким образом, в процессе реализации отдельного учебного модуля программы по повышению педагогической квалификации педагоги будут овладевать конкретными рефлексивными практиками, техниками и технологиями.

Проблема организации методической помощи в дошкольных образовательных организациях с целью повышения квалификации педагогических кадров раскрыта в трудах таких отечественных педагогов как Е.Н. Зубкова [2], О.А. Сафонова [8], М.Г. Янова [9] и др. Система профессионального развития педагогов в дошкольных организациях описана И.А. Бевз [1], А.В. Колинченко [3], Л.Л. Лашкова [4], Е.И. Маркиной [5], Н.Г. Пантелеевой [6] и т.д.

Изложение основного материала статьи. Классическая модель повышения квалификации воспитателей ДОО ориентирована на достижение усредненного образовательного результата без учета индивидуальных образовательных потребностей и дефицитов педагогов, выявленных оценочными процедурами перед началом обучения. Смена традиционной парадигмы повышения квалификации на новую, компетентностную, возможна только при формировании у педагогов аксиологического (ценностного) подхода к самообразованию и повышению собственного профессионального мастерства. Для этого педагогам, являющимся личностно, физиологически, социально и нравственно зрелыми людьми.

Педагогом Н.Н. Раджабовой [7] была разработана модель повышения квалификации педагогических кадров, основанная на основе использования современных педагогических технологий – модернизированная модель повышения квалификации.

Целью создания предложенной автором модели модель повышения квалификации педагогических кадров является формирование профессионала в своей области, умеющего совершенствовать педагогическую деятельность на основе приобретенных знаний и умений.

Соответствующая новым вызовам, учитывающая профессиональный уровень, запросы и интересы педагогических кадров, модель повышения квалификации педагогических кадров предусматривает выполнение следующих задач:

- развитие профессиональных компетенций педагогических кадров;
- формирование мотивации к непрерывному образованию;
- активизация процесса саморазвития и самообразования педагогических кадров на базе учреждений дополнительного образования;
- совершенствование технологий диагностики результатов повышения квалификации;
- обеспечение творческого подхода в применении педагогами в профессиональной деятельности приобретенных знаний и умений.

Результаты применения данной модели в основном подтвердили правильность и перспективность выбранного направления в повышении качества дополнительного профессионального образования педагогических кадров.

Н.Н. Раджабовой были определены цели и задачи применения данной модели, разработаны содержание и формы повышения квалификации, подходы и технологии, используемые на курсах [7]. Также были определены виды мониторингов для прослеживания эффективности применения данной модели.

Кроме этого, в соответствии с принципами современных педагогических технологий были разработаны этапы как всего курса повышения квалификации, так и отдельно взятого занятия.

Особенность предлагаемой модели в том, что наряду с теоретическими знаниями о новых педагогических технологиях обучающиеся усваивают механизм их практического применения. Положительная сторона данного процесса заключается в том, что обеспечивается теоретическая и технологическая подготовка обучающихся на курсах повышения квалификации педагогических кадров. Помимо этого, в межкурсовой период проводятся регулярные консультации по актуальным вопросам, демонстрируются открытые уроки, сопровождающиеся их обсуждением.

Реализация модель повышения квалификации педагогических кадров создает благоприятные условия для формирования и развития профессионализма педагогических кадров, который подразумевает синтез управленческой, организационной, методической, аналитической и коммуникативной компетенций. При организации учебного процесса выбор и применение педагогической технологии проводится не по принципу «адаптации к содержанию учебной программы», а по принципу соответствия этапу развития базовых умений и компетенций. Как было замечено выше, каждое занятие также сконструировано в соответствии с принципами современных педагогических технологий.

Как показывает опыт работы учреждений дополнительного педагогического образования, включение в учебные программы инноваций, в том числе современных педагогических технологий, способствует достижению положительных результатов в формировании специалистов высокого уровня.

Таким образом, можно заключить, что эффективность повышения качества дошкольного образования определяется деятельностью руководства дошкольной образовательной организации в отношении профессионального развития педагогов. Этапы повышения квалификации чередуются с периодами работы в учреждении. В этом случае между этапами обучения педагогов учреждений дошкольного образования имеют возможность соотносить вновь полученные знания с традиционными, осмыслить их, проверить теоретический материал на практике, найти наиболее оптимальные способы и методы работы.

Система управления повышением квалификации педагогов может базироваться на следующих принципах: принцип планомерности; принцип систематичности и непрерывности расширения знаний; принцип периодичности и обязательности обучения; принцип дифференциации учебных планов и программ по категориям работников и т.д.

Реализация процесса повышения квалификации педагогов дошкольного образовательного звена предполагает использование разнообразных форм образования педагогов и с применением традиционных и инновационных приемов и методов работы. Подобные формы могут быть представлены:

- тренингами личностного и профессионального роста;
- групповыми и индивидуальными консультациями;
- собеседованием с обсуждением индивидуальной образовательной программы профессионального развития педагога в краткосрочной или долгосрочной перспективе;
- открытыми уроками;
- групповым психолого-педагогическим анализом презентаций и видеозаписей;
- проектной коллективной деятельностью в творческих группах с последующей защитой проектов;
- выставками и презентациями методических разработок, дидактических материалов и обсуждением их значимости;
- распространением и внедрением инновационных наработок в отношении педагогического опыта;
- консультациями, круглыми столами, ролевыми играми, семинарами, лекциями, дискуссиями, педагогическими мастер-классами и пр. [29, С. 108-109].

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.

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.

Организация методической работы в дошкольной образовательной организации предполагает проведение разнообразных форм деятельности, отличающихся по своим специфическим особенностям: педагогических Советов; обучающих семинаров и деловых игр; индивидуальных и групповых консультаций; открытых просмотров; психологических тренингов; исследовательской педагогической деятельности; педагогических часов и пр.

Процесс повышения квалификации педагогов дошкольной образовательной организации рассматривается в качестве первостепенного звена в целостной общегосударственной системе образования педагогических кадров, комплексного и творческого процесса, направленного не только на практическое обучение дошкольных педагогов методам и приемам работы с детьми, но непрерывное повышение их профессиональной компетенции. 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. 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. Содействие организации процесса повышения квалификации дошкольных педагогов на управленческом уровне требует создания в образовательной системе комплекса организационно-педагогических условий социально-правового, перспективно-целевого, потребностно-стимулирующего, а также коммуникативно-информационного характера. 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 педагогических кадров.

Литература:

1. Бевз И.А. Инновации в системе повышения квалификации педагогов / И.А. Бевз // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2012. – №4. – С. 132-137.
2. Зубкова Е.Н. Методическая работа в ДОУ как фактор управления качеством воспитательно-образовательного процесса / Е.Н. Зубкова // Актуальные задачи педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. – Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. – С. 38-41.

3. Колинченко А.В. Повышение квалификации педагога / А.В. Колинченко // Молодой ученый. – 2016. – № 25 (129). – С. 552-554.
4. Лашкова Л.Л. Использование активных методов обучения в процессе повышения квалификации педагогов дошкольного образования / Л.Л. Лашкова // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – №5(42). – С. 265-267.
5. Маркина Е.И. Профессиональный стандарт педагога в системе внутриорганизационного повышения квалификации для образовательных организаций / Е.И. Маркина, И.В. Латыпова, Ю.Ю. Баранова. – Челябинск: ЧИППКРО, 2015. – 136 с.
6. Пантелеева Н.Г. Система подготовки и переподготовки педагогических кадров – важное направление развития современной системы дошкольного образования / Н. Г. Пантелеева // Вопросы дошкольной педагогики. – 2019. – № 2 (19). – С. 1-4.
7. Раджабова Н.Н. Модель повышения квалификации педагогических кадров на основе использования современных педагогических технологий / Н.Н. Раджабова // Современное образование взрослых: состояние, проблемы и перспективы : материалы науч.-практ. конф. – Минск: Мин. обл. ИРО. – 2015. – С 74-76.
8. Сафонова О.А. Управление качеством образования в дошкольном образовательном учреждении: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.О. Сафонова. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 224 с.
9. Янова М.Г. Структура профессиональной компетентности педагога / М.Г. Янова // Педагогический журнал. – 2012. – №4. – С. 63-73.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Абоимова Ирина Сергеевна

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

студентка Шавина Дарья Игоревна

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРЕДМЕТНЫХ СРЕДСТВ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема разработки и использования предметных средств в формировании профессиональных способностей у студентов-дизайнеров. Дается теоретико-методологическое обоснование групп предметных средств в системе развивающей технологии обучения в Вузе, а также определена система предметных средств и разработано их содержание. Приводятся мнения исследователей и ведущих специалистов в области разработки развивающих технологий и предметных средств, а также используются данные опыта работы авторов. Делается вывод об эффективности и целесообразности использования предложенного методологического подхода к подбору предметных средств при решении не только познавательных задач в дизайн-обучении, но и в развитии мировоззрения студентов, полностью отвечающего целям формирования профессиональных способностей, профессионального самопознания и саморазвития.

Ключевые слова: предметные средства, студенты-дизайнеры, предметная культура.

Annotation. The article deals with the problem of the development and use of subject tools in the formation of professional abilities among students-designers. The theoretical and methodological substantiation of the groups of subject means in the system of developing technology of teaching at the University is given, as well as the system of subject means is defined and their content is developed. The opinions of researchers and leading experts in the field of development of developing technologies and subject tools are given, as well as the data of the authors' experience are used. The conclusion is made about the effectiveness and expediency of using the proposed methodological approach to the selection of subject tools when solving not only cognitive tasks in design education, but also in the development of students' worldview, which fully meets the goals of forming professional abilities, professional self-knowledge and self-development.

Keywords: subject means, student designers, subject culture.

Введение. Современный этап развития цивилизации требует от дизайн-образования специалистов с широким гуманитарным мышлением, способных строить профессиональную деятельность по культурным нормам, непрерывно развивать свои способности, стремясь к их универсализации. Поступательное развитие педагогической науки в связи с ломкой в настоящее время устоев жизни общества дает возможность разрабатывать и внедрять новые средства, формы и способы обучения будущих дизайнеров.

На первый план в содержании профессионального образования выступает общечеловеческая культура как основа творческой профессиональной деятельности будущих дизайнеров. Многолетний опыт обучения студентов породил новую идею организации образовательной среды, обеспечивающей необходимые и достаточные условия непрерывного самопознания, саморазвития, через формирование у обучающихся универсальных способностей в рамках предметной культуры.

Понимание того, что каждый студент уникален и потенциально способен выразить в своем творчестве черты индивидуальности, дает основание рассчитывать, чему и как учить, рассчитать группу средств, необходимых и достаточных для самовыражения, для выработки собственного отношения к культуре. Очевидно, что потребности студентов удовлетворяются в способах овладения различными предметными средствами, обеспечивая успешность их профессиональной деятельности. Современный социальный заказ обучения в дизайн-образовании ориентирован на развитие творческих способностей студентов, вовлечение их в самостоятельную творческую поисковую деятельность, приобщение к методам научного познания.

Все современные отечественные и зарубежные технологии в образовательном пространстве, занимаются, в основном, содержанием обучения, систематизацией знаний, а также разработкой и применением активизирующих приемов обучения. Общеизвестно, что традиционная парадигма образования, при которой знания, умения и навыки обучающимся сообщаются, определяет рамки, пределы для современных технологий образования. Вместе с тем ученые все настойчивее высказываются о необходимости скорейшего перехода на принципиально новую парадигму образования, где человек и его развитие

становится центром, ядром образовательного процесса, а культура (предметное содержание) является средством, обеспечивающим его развитие (Э.Ф. Зеер, В.П. Зинченко, В.Я. Ляудис, М.К. Мамардашвили, Д.Б. Эльконин).

Идея личностно-ориентированного образования в настоящее время понята и принята многими педагогами, однако требуют еще разработки некоторые компоненты технологии развивающего обучения (аксиологические, онтологические, технологические). Исследователь К.Я. Вазина раскрывает сущность предлагаемой ею природно-рефлексивной технологии саморазвития человека, апробация которой велась более 30 лет.

Позиция автора заключается в том, что «человек – уникальная, духовно-природная, саморазвивающаяся система», преобразованная в научную концепцию, дала возможность построить «технологическую модель природно-рефлексивного саморазвития человека». Вазина К.Я. выделила три основных параметра, необходимых и достаточных для сознательного управления человеком своей жизнью: потребности (интерес, мотив, желание, необходимость) – способности (природные механизмы и их социальное развитие) – сознание (природные механизмы и рефлексивная способность, позволяющая осознавать себя, свое поведение в окружающем мире) [3].

Эти три параметра функционально едины и составляют внутренний природно-рефлексивный механизм саморазвития человека.

Изложение основного материала статьи. Инновационный опыт формирования профессиональных способностей у студентов, будущих дизайнеров основывается на применении развивающих педагогических технологий с использованием таких предметных средств, которые помогают им овладеть общечеловеческой культурой. В настоящее время существует и успешно используется универсальная технология саморазвития человека, позволяющая создавать единую, культурную, профессиональную, творческую среду обучающего процесса для студентов. Технология, разработанная автором и руководителем научной школы «Саморазвитие человека» д. пед. н., проф. К.Я. Вазиной, имеет концептуальную, методологическую основу и систему инструментария к ней. Автор предлагает голографическую модель человека; обосновывает духовно-рефлексивные отношения человека с собой и миром на основе естественных, математических законов и открытий; теоретически осмысливает понятие человека как уникальной, духовно-природной, саморазвивающейся системы [3].

В широком аспекте данной проблемы развивающих педагогических технологий, системно-модульной организации обучения в вузе, развития и саморазвития человека исследовали следующие ученые: И.С. Абоимова, К.Я. Вазина, Л.П. Деспамес, С.М. Маркова, Р.С. Павлова, А. Поначугин, М.В. Ретивых, М.В. Хаджиева и др.

В предметной области учеными были созданы разработки не менее важные в современном дизайн-образовании. Так, исследователи И.С. Абоимова, Л.П. Деспамес в своих работах за основу берут инновационную модель саморазвития человека; разрабатывают комплект методического обеспечения единого образовательного процесса по дисциплине; предлагают новаторский опыт формирования профессиональных способностей у студентов к художественному творчеству; утверждают, что студенты-дизайнеры должны не только стремиться к творчеству, а постоянно пребывать в творческом бытии изначально и всегда [4].

Ценность опыта заключается в проектировании технологической организации развивающей среды, как основном условии формирования профессиональных способностей человека.

Важно отметить, что любая развивающая технология организуется и существует на двух уровнях:

1. Стандартный уровень, когда обучающийся функционирует в штатных ситуациях.
2. Творческий уровень, при котором человек ставится в экстремальные, нештатные ситуации и действует в них.

Последнее характерно для художественно-проектной деятельности дизайнеров, когда дизайнер обеспечивает расширенное воспроизводство культуры, то есть творчество.

Необходимо постоянно поощрять творческую деятельность студентов, используя для этого разнообразные средства, стимулировать успех творческого процесса и избегать его неуспеха. Понятие «средство» происходит от слова «среда», родственными ему являются слова «посредник», «посередине». Собственно средства и есть среда, условия, обеспечивающие процесс развития самостоятельности, творческой активности студентов-будущих дизайнеров [1].

В данной модели развивающего обучения предметные средства имеют такие особенности, которые позволяют обучающимся пользоваться ими как упорядоченной системой, а не только как иллюстрацией теоретического материала. Деятельность обучающихся организуется с целой системой предметных средств, так педагог обеспечивает прогнозируемый результат по каждому конкретному предмету. Развитие предметных способностей у каждого студента происходит в процессе работы со средствами, которые являют собой интеграцию всех свойств среды. Только тогда способности можно развить в системе и целенаправленно.

Все предметные средства по этим основаниям можно разделить на группы:

Первая группа средств – это человек (преподаватель, студент, учебная группа). Человек в учебном заведении является и средой и развивающим пространством.

Второй группой предметных средств можно считать мировоззренческие средства, так как только они могут определить вектор самодвижения человека («профессиональную траекторию развития»). В предметных средствах содержатся культурные нормы, которые формируют у студентов ценностные ориентации. Овладение общечеловеческой культурой является очень важным средством и результатом, так как представляет собой уже мировоззрение каждого обучающегося. Студенты-дизайнеры имеют возможность активно проявить его в концептуальном дизайн-проектировании.

Третья группа средств заключается в раскрытии смыслов содержания каждого предмета, дисциплины, так как студенты работают с основными понятиями, категориями и системами [2].

Четвертая группа средств – это процессуальные или технологические средства, которые помогают обучающимся на конкретном предметном содержании, в конкретном предметном пространстве развивать свои способности.

Пятая группа предметных средств – заключается в возможности корректировать процесс обучения, через измерение преподавателем результата своей деятельности с использованием определенных критериев.

Идея осуществления интеграции обучения внутри учреждения, а также между различными образовательными учреждениями, которое бы не разрывало сознание студентов различными подходами к овладению предметным содержанием, заключается в том, что представленные группы предметных средств являются инвариантными. Это позволяет формировать способности студентов в одной системе координат.

Система предметных средств в развивающей технологии включает в себя:

- учебную программу;
- систему модулей;
- правила и алгоритмы деятельности;
- исследование сущности предметной культуры, закодированной в ключевых словах, названии учебной дисциплины – через «Древо понятий»;
- критерии оценки сформированности профессиональных способностей.

Системой данных методологических средств студентам создаются необходимые условия для их профессионального развития в едином образовательном пространстве высшего учебного заведения. Раскроем сущность данных средств и их значение в обучающем процессе.

Важное предметное средство – это системно-модульная организация содержания обучения. Методологическим основанием создания данного средства является единство многообразия мира и человека. Модуль – это средство преобразования научных знаний о мире и человеке в содержании учебных дисциплин дизайн-образования.

Модуль как средство целостной организации создает возможность быстрого установления обучающимися каналов взаимодействия с другими источниками информации (словари, учебники, книги, лекции и т.д.).

Данное средство позволяет на основе закона Гармонии непрерывно взаимодействовать человеку с миром. Это значит, что человек может взаимодействовать с миром в процессе всей жизни в познании, творчестве и практических делах. Содержание каждого учебного предмета строится на основе системы, которая познается обучающимися через исследование структуры, нормативных и функциональных основ, через овладение технологическими средствами и способами. В итоге у обучающихся развиваются такие способности, которые являясь универсальными, дают возможность осуществлять любую конкретную деятельность и вступать целостно в отношения.

Модуль является универсальным средством целостно познавать мир и себя, развивать потребности-способности-сознание. Зона общих целей, сравнение смыслов понятий, которые обсуждаются, работа в группе со словарями, книгами и другими культурными источниками – все это становится возможным при включении студентов в общую деятельность в рамках модуля. Так происходит осознанное взаимодействие обучающихся.

Насколько обучающиеся (студенты-дизайнеры) в процессе сложной мыследеятельности «сговорятся» (поймут друг друга, создадут новую идею, новый способ ее воплощения и т.д.), настолько каждый изменится в своем развитии. Очевидно, что в самой структуре модуля заложено целостное отражение мира: цель деятельности, структура деятельности, нормы связей, метод и результат функционирования (табл. 1).

Таблица 1

Примерная структура модуля (Вазина К.Я., Рефлексивная технология саморазвития человека)

Система (модуль)		
1.	Структуры системы	Элементы, функции элементов, виды связей элементов, функции видов связей, функции системы.
2.	Нормы связей (отношений)	Объективные законы: всеобщие, общие, частные, правила, инструкции.
3.	Метод функционирования системы	Алгоритмы действия, способы взаимодействия.
4.	Результат функционирования системы	Свойства, качества, способности системы.

Повышение уровня саморазвития каждого студента через развитие у него мышления и сознания происходит постоянно, так как он может в рамках модуля дозировать содержание. Он понимает, какое содержание и с какой целью воспринимает, осознает это и «встраивает» в уже имеющуюся систему знаний. Благодаря модулю студенты взаимодействуют в двух моментах: в изучении структуры системы или в методе и результате функционирования.

Модуль как средство организации содержания является универсальным, он обеспечивает также и обмен информацией между студентами, обеспечивая развитие универсальных способностей (исследовательских, проектировочных, исполнительских, коммуникативных, рефлексивных), а также определяет направление нового возникающего интереса. В зависимости от целей обучения, глубины и широты познания предметной культуры количество модулей в содержании обучения может меняться.

Саморазвитие обучающихся возможно в модульно-рефлексивном способе познания, так как в ограниченное время они получают больше знаний, осознают требования программы по конкретной дисциплине, включаются в усложняющуюся систему деятельности. Способы деятельности, многократно проверенные постепенно переходят в опыт студентов [6].

Художественно-проектная деятельность студентов-дизайнеров, формирование у них профессиональных способностей строится по определенным правилам и алгоритмам. Правила – это теоретические нормы к освоению культурных способов деятельности, которые необходимо перевести в алгоритмы, то есть последовательные действия по объективным нормам, обеспечивающим качества профессиональной деятельности. Правила и алгоритмы облегчают усвоение программного материала, нормируют содержания и способы деятельности.

Критерии оценки сформированности профессиональных способностей к дизайнерской деятельности и художественному творчеству определяют способности к созданию образно-смыслового содержания – преобразование идеи в знаковую систему проектной и художественной деятельности, расчет функциональных отношений, образно-смыслового содержания и осознания степени сформированности универсальной способности к художественно-проектной деятельности [7].

Осознанием необходимости создания такого предметного средства, как «Древо понятия», явилось понимание сущности протекания информационного обмена в окружающем мире, в котором строится процесс приема и передачи информации человеком. Именно для культурного процесса приема - передачи информации, прежде всего и используется прием – «Древо понятия». Для построения «Древа понятия» необходимо использовать все богатство общечеловеческой культуры, которое в наиболее сконцентрированной форме представлено в словарях. Для этого, в учебном заведении должно быть обязательное и достаточное количество словарей, основными из которых являются: «Большой энциклопедический словарь»; «Толковый словарь живого великорусского языка» В. Даль; «Толковый словарь русского языка» С. Ожегов, Н. Шведова; предметные, этимологические и специальные словари.

Как показывает многолетний опыт, «Древо понятия» - это любимое средство как педагогов, так и обучающихся. Оно быстро формирует способность культурного продуктивного действия. Как результат, проявляется интерес к познанию, уверенность к себе, уважительное отношение к коллегам за совместный интеллектуальный поиск, интенсивно формируются как универсальные, так и предметные способности. Работа с «Древом понятия» приводит к успешности познания мира, себя и радости самопознания.

Семантическое поле – это средство интеграции индивидуального опыта и научных общечеловеческих смыслов, формирующее сознание человека. Словом «семантика» (с греч. «обозначающий») в современной лингвистике обозначается все содержание, информация, передаваемые языком или словом, грамматической формой слова, словосочетанием, предложением. Осваивая в обучении какую-либо предметную область (содержание учебной дисциплины), обучающийся воспринимает ее, прежде всего, через ключевые слова. Как правило, это термины (слова или словосочетания),

обозначающие понятия специальной области знания или деятельности. Алгоритм усвоения предметного материала может быть различным.

Выводы. Технология дизайн-проектирования, безусловно, основана на последовательном применении способов анализа и синтеза, результаты которых должны быть интегрированы путем структурообразования и гармонизации объекта проектирования, реализованы в конкретных профессиональных способностях: комбинаторных, аналоговых, образно-ассоциативных и т.д. Дизайнерская деятельность тесно связана с психологией творчества, поэтому для интенсификации процесса проектирования необходимо применять в работе со студентами разнообразные способы эвристики, способствующие развитию фантазии и воображения, креативности в поиске новых нестандартных путей решения проектной задачи, обеспечивающие возможность наполнять форму смыслом и культурным содержанием.

В предметном пространстве, в правилах художественно-проектной деятельности заложены объективные культурные нормы закона Гармонии, ценность которого проявляется в том, что он позволяет системно исследовать любую ситуацию на основе общечеловеческой культуры, познавать общекультурное наследие.

Помимо системного освоения предметного содержания курса, такой методологический подход к использованию предметных средств позволяет решать важную познавательную задачу: проявлять самостоятельность в работе над выявлением ключевых понятий изучаемой предметной области; устанавливать многообразные сущностные, системные связи (линейные, иерархические, циклические) между ними, не воспринимать их только в готовом виде, преподнесенном педагогом или авторами учебных пособий, учебников. Обучающийся осваивает способы интеграции своего собственного индивидуального опыта познания и общечеловеческих, общекультурных, научных смыслов, являющихся результатом познавательной деятельности других людей.

В процессе такого продуктивного и творческого познания, осуществляется целенаправленное развитие мировоззрения, мироощущения студентов, полностью отвечающего целям формирования профессиональных способностей, профессионального саморазвития. Все вышеизложенное позволяет убедительно доказать, что технология саморазвития человека обеспечивает развитие потребностей – способностей – сознания человека, овладение человеческой культурой.

Литература:

1. Антюхов А.В. Ретивых М.В., Фомин Н.В. Современные образовательные технологии в вузе: учеб. пособие для магистров и аспирантов. – М.: Педагогическое общество России, 2013. – 320 с.
2. Белова И.Л., Швецова Е.А. Формирование у студентов интереса к научно-исследовательской деятельности в процессе обучения дизайну // Традиции и инновации в дизайне: сборник научных трудов конференции. – Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2018. – С. 76-81.
3. Вазина К.Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития педагогов, студентов. – Наука и школа. – 2010. – № 5. – С. 20-24.
4. Деспамес Л.П. Педагогические технологии в области дизайнерской деятельности: учеб. пособие. – Мининский ун-т. Нижний Новгород, 2016. – 59 с.
5. Павлова В.С. Возможности технологий развивающего обучения в профессиональной подготовке бакалавров // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 2 (69). – С. 125-129.
6. Поначугин А. Предметный модуль, роль и проблемы проектирования в системе универсального бакалавриата [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. – 2016. – №4. URL: // <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/299/300> (дата обращения: 03.05.2021).
7. Яковлева С.И., Лопатина М.Е. Профессиональное дизайн-образование и проектная деятельность. Проблемы подготовки дизайнеров // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-1. – С. 425-428.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования Абуталимова Аида Абдулмуслимовна

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

кандидат педагогических наук, доцент кафедры

«Высшая и прикладная математика» Батаева Мадина Тархоевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Грозненский государственный нефтяной технический университет имени академика М.Д. Миллионщикова» (г. Грозный);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии и дошкольной психологии Мухаджиева Тамара Абдуллаевна

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

МЕТОД УЧЕБНЫХ ПРОЕКТОВ КАК СОВЕРШЕНСТВУЮЩАЯСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ

Аннотация. В статье раскрыт метод учебных проектов как совершенствующаяся педагогическая технология работы со студентами. Технологические и социально-экономические изменения современной жизни все сильнее обозначают потребность в активных, деятельных людях, готовых быстро приспосабливаться к меняющимся трудовым условиям, способных к самообразованию и саморазвитию. Автором раскрыто основное понятие термина «метод проектов» в трактовке отечественных ученых и педагогов высшего образования. Рассмотрены истоки появления и краткую историю развития данного вида работы с обучающимися, проблема организации которой охватывает не одно столетие, а находит отражение в работах ученых с античного времени до сегодняшних дней. Автор приходит к выводу, что проектная деятельность – одна из востребованных технологий современного образования, потому что практико-ориентирована и соответствует современному пониманию образовательной ситуации.

Ключевые слова: метод, учебный проект, педагогическая технология, работа, студент.

Annotation. The article reveals the method of educational projects as an improving pedagogical technology of working with students. Technological and socio-economic changes in modern life increasingly indicate the need for active, active people who are ready to quickly adapt to changing working conditions, capable of self-education and self-development. The author reveals the basic concept of the term "project method" in the interpretation of domestic scientists and teachers of higher education. The origins of the

appearance and a brief history of the development of this type of work with students are considered, the problem of the organization of which covers more than one century, and is reflected in the works of scientists from ancient times to the present day. The author comes to the conclusion that project activity is one of the most demanded technologies of modern education, because it is practice-oriented and corresponds to the modern understanding of the educational situation.

Keywords: method, educational project, pedagogical technology, work, student.

Введение. Технологические и социально-экономические изменения современной жизни все сильнее обозначают потребность в активных, деятельных людях, готовых быстро приспосабливаться к меняющимся трудовым условиям, способных к самообразованию и саморазвитию. Кроме того, на современные требования к образованию влияет состояние нестабильности и неопределенности в отношении будущего, вследствие чего считается, что современного студента для успешной интеграции в социально-экономические процессы следует готовить к решению задач в условиях меняющихся обстоятельств, развивать у него умение учиться и переучиваться в течение всей жизни. Поэтому на систему образования возлагается основная задача – способствовать формированию такой личности. Но, по мнению общества и работодателей, существующая система традиционного обучения не всегда справляется с общим снижением мотивации к обучению у подрастающего поколения, и ей требуются такие подходы и форматы, где акцент делается на формировании у студентов образовательной проактивности, самостоятельности и осознанности.

В этой связи образование обучающихся становится более ориентированным на компетентностный подход и обучение практическому применению полученных знаний. Поэтому в фокусе системы образования – активные развивающие формы организации образовательного процесса, в числе которых и учебная проектная деятельность, в рамках которой студенты получают новые знания и приобретают навыки через получение учебного проектного опыта. Следует отметить, что в российском образовании метод проектов принципиально новым не является, он активно применялся в образовании, но потом был скомпрометирован некачественным исполнением и надолго забыт.

Современное использование этого метода, уже как образовательной технологии, предполагает интегративную научную основу, поиск межпредметных научных взаимодействий, делает упор на развитие навыков исследовательской деятельности у обучающихся и коллективной работы. Хотя некоторые специалисты считают сегодняшнее применение проектной деятельности в российском образовании данью моде, все же не стоит отрицать её позитивное влияние на процесс обучения.

Изложение основного материала статьи. Использование проектной деятельности в педагогике и обучении имеет давнюю историю. Большинство специалистов полагает, что наиболее активное развитие как педагогической технологии теория и практика проектной деятельности и обучения получили благодаря российским и американским ученым еще в конце 19 – нач.20 века.

Обучение в «инструментальной педагогике» строилось на основе педагогического сотрудничества. Оно предполагало большую долю самостоятельности студентов в выборе куда приложить свои силы с учетом личных интересов и намерений. Главной задачей было – обучение профессиональным умениям и ремеслам, в рамках которого оттачивались навыки самостоятельности в постановке целей, планировании и реализации своей деятельности по преобразованию полученных знаний и умений, а также самостоятельного определения и получения недостающих знаний.

Метод проектов являлся альтернативой традиционной классно-урочной и лекционно-семинарской системе, так как считалось, что она отстаёт от запросов времени.

Идеи «инструментальной педагогики» успешно развивались и в странах Европы, и в России – и в начале 20 века, и позже, после Октябрьского переворота 1917 года и прихода к власти большевиков. Но к началу 30-х годов 20 века «ажитаж вокруг метода проектов стал стихать. В том виде, в котором он сложился, стало проявляться все больше недостатков» [1, С. 53].

Этими недостатками явились: недостаточная подготовленность педагогов для работы по проектному методу; неразработанность методики проектной деятельности и единых требований к студентам и преподавателям; вытеснение лекционно-семинарской системы занятий и упор на трудовую составляющую привели к отсутствию регулярных знаний по предметам; отсутствие книг и пособий явились причинами перегрузки преподавателей, что стало сказываться на результатах проектной деятельности; распространение метода проектов на все школы привели к бюрократизму и припискам, что в итоге дискредитировало идею.

Если сравнивать «старый» и современный подходы к проектной деятельности, то можно сказать, что прежний опыт использования метода проектов строился на практико-ремесленной, производственной основе, и носил социально-воспитательный характер. Современное использование этого метода предполагает интегративную научную основу, межпредметное научное взаимодействие, делает упор на развитии навыков исследовательской деятельности у обучающихся и коллективной работы, то есть «метод» стал технологией [5, С. 24].

Актуальность проектной деятельности как технологии заключается в том, что она практико-ориентирована, инициирует нестандартные решения, всегда направлена на конкретные нужды, развивает социальную активность и ответственность [8, С. 136]. В этой связи данная технология способствует формированию ведущих навыков XXI века [9], связанных с умением работать в команде, эффективно взаимодействовать с окружающими людьми и др. Справедливости ради, следует сказать, что некоторые специалисты считают введение в педагогическую науку и практику категорий «проект» и «проектная деятельность» сегодня данью моде. Конечно, не стоит абсолютизировать «метод проектов», это все же – один из технологических подходов современного образования, один из инструментов повышения качества и результативности процесса обучения.

Но, по нашему мнению, было бы нерационально отрицать позитивное значение учебной проектной деятельности, потому что: она дополняет традиционную систему обучения, увеличивая самостоятельную работу обучаемых и тренируя этот навык; она выступает инструментом преемственности ступеней образования; она планируема и направлена на создание условий для достижения приоритетных педагогических целей, нацелена на практическое преобразование педагогической ситуации (ее результатом будут являться сформированные компетенции обучающихся); она вносит ценностно-смысловой компонент в педагогическую деятельность; она создает условия для инициирования процесса мышления и познания обучающимися (так как большое значение придается процессу постановки проблемы, как основе любого самостоятельного мыслительного процесса); она позволяет развивать субъектность у обучающихся при осуществлении самостоятельной деятельности; передаёт студентам не сколько сумму тех или иных знаний, сколько учит их приобретать эти знания для себя самостоятельно и осознанно и использовать их для решения новых познавательных и практических задач; она подразумевает включение студентов в такую деятельность, которая учитывает их возможности и личную заинтересованность, чем способствует повышению их мотивации и росту учебной эффективности в целом; она позволяет обучающимся развивать навыки презентации себя и своей работы устно, письменно, с использованием новейших технологических средств; она может совершенствоваться неоднократно, что подтверждает опыт использования проектной деятельности в российском образовании за последние десятилетия.

А в методических работах за 2013 год среди «трудностей» по организации «метода проектов» уже видим: понимание путаницы между проектными и исследовательскими работами, низкий уровень исследовательских компетенций самих преподавателей, их слабую работу по организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся и недостаточную научно-методическую помощь. Пришло понимание, что повторяемость недостатков – свидетельство того, что без повышения квалификации преподавателей в этом направлении не получится повысить качество проектов и исследований школьников. В рамках развития этого понимания в это же время возникает идея использовать наставничество студентов педагогических ВУЗов в качестве практики работы со школьниками.

А уже к 2018 году фокус проблем при организации проектной деятельности со студентами сместился в сторону понимания, что трудности можно преодолеть, если сделать проектную деятельность не эпизодическим явлением, а встроенным в учебный процесс. Кроме того, стали более ясны перспективы развития проектной и исследовательской деятельности в образовательных учреждениях: необходимость объединения знаний различных наук в единые проблемные исследования, что позволит расширить предметное пространство научно-методической работы; важность разработки критериев эффективности, планирования и отслеживания результатов; обозначена оценка успешности по ФГОС [7] – сформированные универсальные учебные действия в школе и сформированные компетентности в СПО и ВУЗе; понимание важности использования в проектной деятельности методов психолого-педагогической диагностики; необходимость увеличения количества преподавателей, занятых педагогическими исследованиями, и повышение их проектно-исследовательской компетентности; согласно общемировым тенденциям, дана оценка важности организации равноправной коллективной работы обучающихся.

Как понятно из предыдущего описания, технология учебной проектной деятельности формировалась не одно десятилетие, и поэтому существуют разные определения и классификации этого метода. Думаем, будет правильным сказать, что они отражают понимание их авторами доминирующих базовых принципов проектной деятельности.

В большом толковом словаре русского языка, составитель С.А. Кузнецов, «проект» переводится с латинского как «выступающий вперед» (прототип – прообраз объекта или вида деятельности), и предлагаются несколько значений этого слова:

- проект как разработанный план сооружения, постройки, изготовления или реконструкции чего-либо;
- проект как предварительный текст какого-либо документа;
- проект как план, замысел, намерение.

В сфере образования существует определенная путаница в понятиях «проект» и «исследование»: говорится о проектной, исследовательской, проектно-исследовательской, проектной и исследовательской деятельности.

Можно сказать, что проект – «родственник» исследования, ввиду их тесного переплетения. Но результаты деятельности в них и сама деятельность оцениваются по разным критериям. Поэтому важно четко осознавать границы понятий и обучающимся, и педагогам, иначе непонимание разницы проект / исследование порождает сложности и при формулировке тем работ.

В учебной проектной деятельности существует большое количество классификаций проектов, и они во многом схожи между собой. Но тут нам интересно проследить изменение во времени приоритетов при выборе исследователями ведущих критериев типологий учебных проектов.

В.С. Лазарев предложил классификацию проектов по областям, на которые направлены изменения: технические, социальные, экологические, исследовательские (познавательные), деловые, гуманитарные [3, С. 12].

А.А. Попов предложил 4-х ступенчатую классификацию проектов по проблемно-онтологическому типу [4].

Проектирование как конструирование персональной онтологии.

Проектирование как освоение способа деятельности.

Проектирование как частный способ освоения знаний.

Псевдопроектирование. занятие позиции.

А.Г. Теплицкая предлагает классификацию проектов по сфере преобразования (предлагается 2 уровня: уровень создания способа изменения ситуации; уровень внедрения способа изменения ситуации):

- научно-познавательные проекты (будущее образования, науки);
- экологические проекты (будущее природы);
- социальные проекты (будущее общества);
- личные проекты (будущее автора проекта) [6].

Типология проектов, представленная во ФГОС ВО, отражает характер ведущей деятельности, осуществляемой в процессе работы над проектами: информационный, творческий, социальный, прикладной, инновационный, конструкторский, инженерный.

Важно уточнить, что результаты проектной деятельности разделяются на два основных типа: результаты фактические (продуктовые) и образовательные. Так к продуктам относятся – новое знание (для статьи), макет или прототип устройства, программа развития чего-либо, технология, художественный объект, мероприятие, впечатления, смыслы и проч. А образовательные результаты – это знания, навыки и компетенции, приобретенные или развитые студентами в ходе проектной работы. Они формируются, главным образом, за счет рефлексии, осмысления и присваивания обучающимися собственного опыта.

У педагогов сегодня накоплен немалый опыт проведения проектной работы со студентами, он методически описан, и анкетирование педагогов по вопросам организации проектной деятельности обучающихся показывает их достаточную методологическую уверенность и готовность (сами преподаватели уровень своей методологической проектной культуры определяют – выше среднего (84%), высокий (14%). Но сохраняется серьезное препятствие эффективности проектной деятельности – невысокая готовность самих обучающихся, о чем свидетельствует, в том числе, их завышенная самооценка своих проектно-исследовательских навыков. Другие исследователи отмечают пассивность обучающихся (до 30% отсеивается на начальном этапе проектной деятельности, если предполагается добровольное участие), невысокий исследовательский интерес, непонимание того, что искать, где, и, как следствие, несоответствие деятельности их ожиданиям, а также трудоемкость и сложность проектной деятельности в целом и малую информированность старших обучающихся в сферах деятельности, изучением которых они предполагают заняться. Ребята в большинстве своем демонстрируют слабое умение делать теоретический обзор литературы: обучающиеся не умеют компилировать знания из разных источников, не умеют выделять главное в прочитанном, не умеют сопоставлять разные точки зрения, имеют сложности с поиском информации и работе с литературой. А переход от групповой к самостоятельной деятельности часто сопровождается возникновением у обучающихся страхов перед неудачей и ошибками.

Выводы. Таким образом, подводя итог вышесказанному, мы можем отметить следующее:

– проектная деятельность – одна из востребованных технологий современного образования, потому что практико-ориентирована и соответствует современному пониманию образовательной ситуации;

– проектная деятельность имеет длительную образовательную традицию и сформированную методологическую базу, она развивается с опорой на предыдущий опыт;

– судя по последним представленным выше классификациям, учебная проектная деятельность стала приобретать созидательную и социальную направленность (некоторые ранние подходы к построению классификаций отражают формальные подходы к деятельности);

– включение обучающихся в учебную проектную деятельность дает потенциальные возможности для развития их исследовательского и практического мышления.

Литература:

1. Зайцев В.С. Метод проектов как современная технология обучения: историко-педагогический анализ. // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – №6. – С. 52-62
2. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб., 1998. – 1536 с.
3. Лазарев В.С. Проектная деятельность в школе: учебное пособие для 7-11 классов. Сургут: РИО СурГУПУ. – 2014. – 135 с.
4. Попов А.А. О классификации проектов [Электронный режим] – Электрон. дан. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=2maPsWA-l6g> (дата обращения 03.06.2021).
5. Развитие субъектной позиции учащихся: Опыт педагогического проектирования: учебно-методическое пособие // Битянова М.Р., Беглова Т.В. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2016. – 212 с.
6. Теплицкая А.Г. Проектная деятельность со смыслом: как научить ребенка проектному управлению. [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=YMWNQPcVwmg> (дата обращения 03.06.2021).
7. ФГОС ВО [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа: <https://fgos.ru/> (дата обращения 03.06.2021).
8. Фещенко Т.С. Школа управления. Новые стандарты – новое качество работы учителя. Учебно-методическое пособие. УЦ «Перспектива». Москва. – 2013. – 224 с.
9. Саидов З.А., Ярычев Н.У., Соколова Н.И. Навыки XXI века в контексте современных образовательных реалий // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2 (87). – С. 318-320.

Педагогика

УДК 373:37.035

кандидат педагогических наук, доцент Амет-Уста Зарема Ремзиевна

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

ГЕНДЕРНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ОПРЕДЕЛЕНИЕ ОСНОВНЫХ ПОНЯТИЙ, ПРИНЦИПЫ, КОМПОНЕНТЫ

Аннотация. В статье проанализирована сущность процесс гендерного воспитания детей дошкольного возраста: основные понятия, принципы, компоненты. Даны определения понятию «гендерная социализация». В дошкольной педагогике гендерная социализация определяется как процесс формирования у мальчиков и девочек дошкольного возраста представлений о мужественности и женственности, направленный на совершенствование их индивидуальности и ориентированный на становление и развитие их гендерной идентичности. Рассмотрены принципы гендерной социализации, в числе которых: принцип системности, принцип деятельности, принцип двустороннего взаимодействия личности и социальной среды, принцип личной активности и избирательности. Проведен компонентно-структурный анализ гендерной идентичности, позволивший выделить три основных компонента: когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностный. Когнитивный компонент – это совокупность представлений об общепринятых формах взаимоотношений и взаимодействия между представителями обоих полов; знание основных образцов мужского и женского поведения. Эмоционально-ценностный компонент определяется способностью ребенка адекватно оценивать собственные и реагировать на эмоциональные проявления других, воспринимать себя в контексте отношений со сверстниками и взрослыми своего и противоположного пола. Деятельностный компонент обеспечивает воспроизводство гендерных ролей во взаимодействии со сверстниками и взрослыми.

Ключевые слова: гендерная социализация, гендерные стереотипы, половая принадлежность, дети дошкольного возраста.

Annotation. The article analyzes the essence of the process of gender education of preschool children: basic concepts, principles, components. Definitions of the concept of "gender socialization" are given. In preschool pedagogy, gender socialization is defined as the process of forming ideas about masculinity and femininity in boys and girls of preschool age, aimed at improving their individuality and focused on the formation and development of their gender identity. The principles of gender socialization are considered, including: the principle of consistency, the principle of activity, the principle of two-way interaction of the individual and the social environment, the principle of personal activity and selectivity. A component-structural analysis of gender identity was carried out, which allowed us to distinguish three main components: cognitive, emotional-value and activity. The cognitive component is a set of ideas about the generally accepted forms of relationships and interaction between representatives of both sexes; knowledge of the main patterns of male and female behavior. The emotional and value component is determined by the child's ability to adequately assess his own and respond to the emotional manifestations of others, to perceive himself in the context of relationships with peers and adults of his own and the opposite sex. The activity component ensures the reproduction of gender roles in interaction with peers and adults. It is a marker of the quality of assimilation of gender concepts, as well as the formation of the emotional and value component of gender socialization.

Keywords: gender socialization, gender stereotypes, gender identity, preschool children.

Введение. Дошкольный возраст является сензитивным периодом гендерной социализации ребенка, охватывающим все сферы его личностного становления. Как указывают Л.В. Астапович [2], В.Д. Еремеева, Т.П. Хризман [4], Г.Л. Ильин [5] первые представления о половой принадлежности и содержании ролевого поведения, соответствующего полу, формируются в младшем дошкольном возрасте, когда начинают активно развиваться ценностные ориентации, потребности, мотивы, специфические для пола, усваиваются модели полоролевого поведения.

Цель статьи: проанализировать сущность процесса гендерной социализации детей дошкольного возраста: основные понятия, принципы, компоненты.

Изложение основного материала статьи. Гендерная социализация в психологии понимается как процесс усвоения культурной системы гендера того общества, в котором живет человек, своеобразное общественное конструирование

различий между представителями мужского и женского полов. Социальные психологи также используют термин «дифференцированная социализация», подчеркивая тем самым, что в процессе социализации личность мальчиков и девочек формируется в различных социально-психологических условиях.

В дошкольной педагогике гендерная социализация определяется как процесс формирования у мальчиков и девочек дошкольного возраста представлений о мужественности и женственности, направленный на совершенствование их индивидуальности и ориентированный на становление и развитие их гендерной идентичности. Другими словами, это процесс вхождения ребенка в систему культурных норм поведения и взаимоотношений между полами. Гендерная социализация основывается на двух взаимосвязанных сторонах: а) освоении принятых моделей мужского и женского поведения, отношений, норм, ценностей и гендерных стереотипов; б) влиянии общества, семьи, социальной среды на личность с целью привития ей определенных правил и стандартов поведения, социально приемлемых для представителей мужского и женского полов [8, С. 35].

Влияние общества реализуется посредством гендерных стереотипов, которые для дошкольников действуют как социальные нормы. По определению Л.В. Штылевой, гендерные стереотипы – это ценности, мотивы, типы поведения, рассматриваемые как более характерные представителям одного пола, по сравнению с другим [9]. Нормативное давление стереотипов заставляет подчиняться установленным гендерным ролям. Действие нормативного давления заключается в том, что личность старается выполнять соответствующие гендерные роли, чтобы получить социальное одобрение и избежать порицания [10].

Основной структурной и функциональной единицей гендерных стереотипов являются гендерные представления. Они непосредственно влияют на формирование гендерных ролей и гендерной идентичности, выступая в качестве когнитивной составляющей данных элементов психологического пола. На основе гендерных представлений и стереотипов формируется половое самосознание индивида. Как указывает И.С. Клецина, усвоение ребенком неадекватных представлений о себе как представителе определенного пола, о половых и ролевых различиях между мальчиками и девочками приводит к отклонению всех структурных элементов психосексуального развития личности и может привести к нарушению сексуальной ориентации в период полового созревания [6, С. 55].

Как отмечает Л.В. Астапович, для нормального социального и эмоционального развития дошкольника важно смягчение гендерных стереотипов. Жесткие стереотипы ограничивают общее развитие, заметно обедняют интеллектуальный потенциал ребенка. Взрослые могут помогать детям избавляться от них, объясняя значение той или иной социальной роли для самого ребенка и для окружающих его людей [2].

Очень рано родители начинают поощрять в ребенке то поведение, которое традиционно считается соответствующим его полу. Словом и делом в сознание детей внедряется набор правил поведения «для мальчиков» и «для девочек». Мальчиков раньше начинают приучать к сдержанности в проявлении ощущений, чем девочек. В любой подходящей ситуации папа напоминает сыну о том, как ведут себя настоящие мужчины: «не бояться темноты», «подавать руку маме и сестре, когда выходят из автобуса» и т.д. Иногда в целях воспитания мужественности родители довольно либерально относятся к задиристости сына, поощряют суровость, агрессивность. Важно отметить, что отец проявляет большую, чем мама, требовательность к тому, чтобы занятия ребенка соответствовали его полу. Стремление дочери включиться в домашние дела встретит отцовскую поддержку, а сына за подобные дела папа может и высмеять. Мать, наоборот, менее дифференцированно относится к поведению, деятельности сына и дочери: она приветствует любую позитивную активность ребенка [1].

Для нашего исследования научный интерес представляет позиция Г.Л. Ильина, который считает, что гендерная социализация – это усвоение личностью социокультурных ценностей, которые предопределяют большинство имеющихся особенностей полоролевого поведения личности [5]. Это одна из сторон процесса социализации индивида, который обуславливает развитие человека как социального индивида, становление его как личности. То есть, речь идет о развитии и формировании определенных психологических черт и механизмов реагирования, которые обеспечивают становление психологического пола человека. В отличие от половой социализации гендерная – содержит в себе культурологический аспект, который раскрывается в ролевых и статусных отношениях ребенка со сверстниками и взрослыми обоих полов.

Как указывает Т.Н. Мартынова, процесс гендерной социализации в дошкольном возрасте приобретает особые черты в период с 5-6 лет. В качестве образцов для подражания дети выбирают книжных, а также кино- и видео героев. У девочек это принцессы, феи, персонажи сказок [7]. Подражание женским образам нередко подталкивает детей к развитию художественных способностей. Например, изображая свою любимую героиню, девочки пританцовывают, поют, заучивают высказывания. У современных мальчиков носителями мужского поведения, к сожалению, могут становиться не только положительные, но и отрицательные герои, персонажи мультфильмов, фильмов-боевиков, компьютерных игр. В результате в поведении мальчиков участились такие формы поведения, как дерзость, грубость, которые ошибочно расцениваются как проявления мужественности.

По Л.П. Шустовой процесс гендерной социализации происходит с помощью следующих принципов: принцип системности (предполагает влияние на личность как микро-, так и макросреды, которые тесно взаимодействуют и взаимовлияют друг на друга); принцип деятельности (обуславливает активное взаимодействие личности с другими людьми, в которую она вступает в ходе деятельности и общения); принцип двустороннего взаимодействия личности и социальной среды (означает взаимообусловленность процесса вхождения личности в систему общественных отношений); принцип личной активности и избирательности (рассматривает человека в процессе социализации как личность, способную активно действовать и самостоятельно выбирать социальные условия собственного развития и формирования собственного «Я», исходя из собственного видения идеалов и убеждений) [10].

Согласно В.Д. Еремеевой, Т.П. Хризман, гендерная социализация требует усвоения личностью гендерных ролей, то есть обучения способам поведения, которые соответствовали бы тому, как должны вести себя мальчик/юноша/мужчина и девочка/девушка/женщина в определенном социальном окружении [4]. В течение всего процесса гендерной социализации личность усваивает модели ролевого поведения, которые являются целесообразными для того или иного пола.

Гендерная социализация определяется также как усвоение гендерных стереотипов и полоролевых ценностей, стандартизация речи, жестов, символов, характерных для представителей определенного пола, а также формирование полотиичного поведения. Гендерная социализация является дифференциальной и выступает непременной составляющей процесса идентификации ребенка и основывается на двух механизмах: дифференциальном усилении и подражании [3, С. 89].

Компонентно-структурный анализ гендерной идентичности, являющейся результатом гендерной социализации, позволил выделить три ее компонента: когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностный.

Когнитивный компонент – это совокупность представлений об общепринятых формах взаимоотношений и взаимодействия между представителями обоих полов; знание основных образцов мужского и женского поведения. Этот компонент проявляется в совокупности социальных представлений, интересов, ценностных ориентаций детей,

свидетельствует о способности ребенка чувствовать свою принадлежность к определенной социальной группе. Когнитивный компонент также предполагает наличие четких, понятных для старших дошкольников представлений об отличии и сходстве, правах и обязанностях представителей обоих полов. Особо подчеркнем необходимость знаний об общих моральных принципах и качествах, которые являются регуляторами взаимоотношений в обществе, факторами согласования действий и поступков людей. Кроме того, значительный запас знаний и практический опыт способствуют овладению дошкольниками способами решения морально-этических задач. В свою очередь, отсутствие или формальное усвоение знаний лишает ребенка возможности дифференцировать и анализировать содержание многих поступков представителей своего и противоположного пола.

Ребенок дифференцирует явления действительности на двух уровнях – понятийном (когнитивный компонент: устанавливается сущность явления, его назначение, система связей с другими) и ценностном (эмоционально-ценностный компонент: объект или явление воспринимается как такой, что имеет отношение к нему, касается его, не оставляет равнодушным). Ощущение личностью ценности того или иного объекта или явления побуждает ее к активным действиям, превращаясь в мотив деятельности, причем мотивом могут быть лишь признанные личностью ценности. Это доказывает необходимость развития эмоционально-ценностного компонента гендерной социализации детей дошкольного возраста.

Эмоционально-ценностный компонент определяется способностью ребенка адекватно оценивать собственные и реагировать на эмоциональные проявления других, воспринимать себя в контексте отношений со сверстниками и взрослыми своего и противоположного пола. В возникновении ценностей важную роль играют эмоции и чувства – разнообразные переживания личности, в которых проявляется ее отношение к тому, что происходит вокруг. В эмоциях и чувствах отражается выборочный характер человеческого сознания, поскольку чаще всего переживания вызваны теми объектами и явлениями, которые приобретают для индивида определенное жизненное значение, становятся для него ценными, потому что способствуют (или препятствуют) удовлетворению его потребностей. Именно в связи с потребностями и интересами личности эмоции и чувства становятся побуждением к деятельности, регуляторами активности [6, С. 42].

Деятельностный компонент обеспечивает воспроизводство гендерных ролей во взаимодействии со сверстниками и взрослыми. Является маркером качества усвоения гендерных представлений, а также сформированности эмоционально-ценностного компонента гендерной социализации.

Выводы. Анализ научного наследия ведущих отечественных специалистов позволяет рассматривать гендерную социализацию как приобретение ребенком социального опыта и реализацию им социальных связей через знания, ценности, нормы и правила поведения. Подытоживая вышесказанное, приходим к выводу о том, что гендерная социализация – это своеобразная морально-этическая система, направленная, с одной стороны, на интериоризацию ценностей мужского или женского мира; с другой стороны – на взаимодействие с представителями противоположного пола и овладение культурными и общечеловеческими ценностями. Гендерная социализация, являясь неотъемлемой частью общего процесса социализации, обеспечивает гармоничное развитие человека не только, как представителя определенного пола, но и как субъекта межличностных взаимоотношений.

Литература:

1. Амет-Уста З.Р. Особенности гендерной социализации дошкольников – представителей разных этнических групп (на примере Республики Крым) / З.Р. Амет-Уста // Перспективы науки. – 2020. – № 10 (133). – С. 10-13.
2. Гендерный подход в воспитании личности / Авт.-сост. Л.В. Астапович. – М.: Красико-Принт, 2011. – 128 с.
3. Градусова Л.В. Гендерная педагогика: учебное пособие / Л.В. Градусова. – 2-е изд., стер. – Москва: ФЛИНТА, 2016. – 176 с.
4. Еремеева В.Д. Мальчики и девочки – два разных мира / В.Д. Еремеева, Т.П. Хризман. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2000. – 184 с.
5. Ильин Г.Л. Гендерная педагогика. Понятие «гендер» и его влияние на воспитание детей: уч. пособие / Г.Л. Ильин. – Москва: МПГУ, 2016. – 44 с.
6. Клецина И.С. Гендерная социализация / И.С. Клецина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – 92 с.
7. Мартынова Т.Н. Гендерные основы воспитания и образования: учебное пособие / Т.Н. Мартынова. – Кемерово: КеМГУ, 2012. – 92 с.
8. Шелухина И.П. Мальчики и девочки: Дифференцированный подход к воспитанию детей дошкольного возраста / И.П. Шелухина. – Издательство: «ТЦ Сфера», 2008. – 96 с.
9. Штылева Л.В. Гендерный подход в образовании / Л.В. Штылева // Мир образования – образование в мире. – 2005. – №1. – С. 89-101.
10. Шустова Л.П. Особенности процесса гендерной социализации детей в дошкольном возрасте / Л.П. Шустова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 4. – С. 173-180.

Педагогика

УДК 37.08

проректор по непрерывному образованию, директор НИИ педагогических инноваций и инклюзивного образования, доктор педагогических наук, профессор Ахметова Дания Загриевна
Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (г. Казань);

старший преподаватель кафедры теоретической и инклюзивной педагогики Бикбаева Марина Рунаровна
Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (г. Казань);

старший преподаватель кафедры теоретической и инклюзивной педагогики Сахнова Ирина Александровна
Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (г. Казань)

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБЕСПЕЧЕНИЮ ОСОЗНАННОГО УЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ШКОЛА-КОЛЛЕДЖ-ВУЗ»

Аннотация. В статье доказывается важность компетентностного подхода к обеспечению осознанного учения в системе непрерывного образования. На примере одного из модулей программы повышения квалификации преподавателей раскрывается возможность формирования ключевых компетенций педагогов, влияющих на обеспечение осознанного учения обучающихся. Данная программа реализована на базе Казанского инновационного университета имени

В.Г. Тимирясова. В системе непрерывного образования результативность данного подхода обеспечивается внутренней мотивацией обучающихся.

Ключевые слова: компетентностный подход, непрерывное образование, осознанное учение, внутренняя мотивация, информационная грамотность.

Annotation. The article proves the importance of a competence-based approach to ensuring conscious learning in the system of lifelong education. One of the modules of the teacher professional development program is presented, where the possibility of forming the key competencies of teachers influencing the provision of conscious learning of students is revealed. This program was carried out by Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov. In the system of lifelong education the effectiveness of this approach is ensured by the internal motivation of teachers.

Keywords: competence-based approach, lifelong education, conscious learning, internal motivation, information literacy.

Введение. В российских исследованиях отмечается, что «современное российское образование характеризуется высокой динамичностью и разнообразием процессов развития и модернизации образовательных систем» [1, с. 60]. Сегодня, в соответствии с современными требованиями ФГОС, происходят позитивные изменения в системе российского образования, ориентированные на модернизацию, цифровизацию, на создание новой технологической модели сопровождения обучающегося на протяжении всего образовательного процесса в системе «школа-колледж-вуз». Стоит отметить, что «цель профессионального образования состоит не только в том, чтобы научить человека что-то делать, приобрести профессиональную квалификацию, но и в том, чтобы дать ему возможность справиться с различными жизненными и профессиональными ситуациями» [4, С. 3]. В данной модели компетентностный подход к обеспечению осознанного учения в системе непрерывного образования выходит на первый план.

Изложение основного материала статьи. В основе компетентностного подхода лежат не столько знания, приобретенные обучающимися, сколько подготовка их к жизни в информационном, поликультурном современном мире. Основным результатом обучения становятся не знания, умения, навыки, а мотивация, интеллект и личностные качества обучающегося. Оценивается не багаж знаний, а умение осмысленно применять его в различных жизненных ситуациях.

Компетентностному подходу в образовательной среде уделяется большое внимание. Такие ученые-педагоги, как А.М. Аронов, В.В. Башев, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.В. Кондратьев, О.Е. Лебедев, П.Н. Осипов, Ф.Л. Ратнер, А.В. Хуторской, Д.Б. Эльконин и др. оказывают огромное влияние на внедрение компетентностного подхода в образование. Так, В.В. Башев говорит о возможности переноса способности обучающегося в условия, отличные от тех, в которых эта компетентность изучалась. А.М. Аронов рассматривает компетентность как связь двух видов деятельности – настоящей и будущей, образовательной и практической. Согласно идеям Лебедева О.Е., компетентностный подход включает в себя общеучебную, общекультурную и общеметодологическую компетентности [6, С. 1]. Обучающийся самостоятельно учится приобретать знания, развивает коммуникативные навыки и культуру, учится ставить цели и достигать их.

Методы и формы обучения при реализации компетентностного подхода должны быть подчинены не учебному содержанию, а личностно-ориентированному достижению поставленных педагогических задач. Сегодня мы видим, как «традиционный способ обучения ориентирует их на усвоение готовых знаний» [5, С. 7]. Необходимо создание новых методик обучения, которыми должны владеть современные педагоги. Налицо противоречие между требованиями современного образования в компетентностном подходе к процессу, результатам образования и недостаточной осведомленностью педагогов в данном вопросе и, как следствие, слабо выраженной осознанностью учения обучающихся.

Основу компетентностного подхода к обеспечению осознанного учения в системе непрерывного образования составляет наличие у участников образовательного процесса таких ключевых компетенций, как:

- ценностно-смысловая (понимать ценности учения, умение принимать осмысленные решения, строить программу действий);
- информационная компетенция (используя информационные технологии, находить нужную информацию, качественно перерабатывать ее и доступно передавать);
- коммуникативная компетенция (уметь выстраивать успешные коммуникации, владеть различными социальными ролями, знать способы взаимодействия участников образовательного процесса, навыки как индивидуальной работы, так и групповой);
- общекультурная (быть осведомленным в вопросах национальной и общечеловеческой культуры, владеть духовно-нравственными основами жизни человека, компетенциями в культурно-досуговой сфере);
- рефлексивная компетенция (уметь анализировать ситуацию, рефлексировать, делать соответствующие выводы, принимать соответствующие решения);
- компетенция личностного саморазвития (осваивать способы физического, духовного и интеллектуального саморазвития, непрерывного самопознания, развитие необходимых личностных качеств, формирование психолого-педагогической грамотности, культуры мышления и поведения). «Реализация компетентностного подхода не может быть возможной без принципа гуманного отношения к каждой личности» [8, С. 1].

Развитие ключевых компетенций успешно реализуется на курсах повышения квалификации преподавателей общеобразовательных и профессиональных организаций в Казанском инновационном университете им. В.Г. Тимирясова. Программа курсов включает несколько модулей, один из которых «Повышение информационной грамотности». По данному направлению нами было проведено исследование «Влияние компетентностного подхода преподавателя на успешность обучения в системе непрерывного образования «школа-колледж-вуз». В ходе обучения проводилось изучение новых видов информационных потоков, системного подхода к работе с информацией, организации on-line обучения. Так, лекции по формированию мышления и отношению к информации получили широкий отклик среди педагогов школ. Тренинг «Меняем привычки потребления информации» делал акцент на культуру потребления информации. В начале и конце обучения был проведен срез уровня владения информационными технологиями преподавателями. Полученные данные, представленные в таблице 1, позволяют сделать вывод о необходимости непрерывного развития информационных компетенций в условиях тотальной цифровизации общества.

Динамика развития информационной компетенции преподавателей

Уровни	низкий	средний	высокий
Начальный	47%	39%	14%
Заключительный	30%	43%	27%

Развитие информационных компетенций преподавателя напрямую связано с компетенцией обучающихся. Учитель является своеобразным связующим звеном между прошлым и будущим. Он выступает и как модератор, и как сетевой предметный методист, и как дистанционный тьютор, и как куратор дистанционного обучения.

Таблица 2

Динамика развития информационной компетенции обучающихся

Уровни	низкий	средний	высокий
Начальный	29%	39%	32%
Заклучительный	11%	41%	48%

Горшкова В.В. пишет: «В связи с расширением самого понятия образования стали выделять три основных типа процессов обучения: формальное, неформальное, информальное» [3, С. 1]. Следствием развития информационных компетенций является информальное и неформальное обучение, которые включает в себя виртуальную реальность, возможность принять участие в любом обмене опытом по интересующим вопросам, проходящим в неформальной обстановке. Это целенаправленная активность находится вне формального образования. Информальное образование позволяет развивать индивидуальное образование, добиваясь большей его эффективности, расширяет профессиональную компетентность. Благодаря информальному образованию человек имеет возможность учиться всю жизнь. Для подготовки человека к быстро меняющемуся миру важно сочетание трех видов образования в системе образования [7, С. 128].

Принцип информирования лежит в основе непрерывного образования, а содержание определяется потребностью обучающегося в знаниях и информации. Уникальность данной программы обучения основана на принципе преемственности образовательных программ и позволяет школьным программам переходить в профессиональные программы достаточно плавно. Помощь в этом оказывают и дистанционные технологии, которые позволяют заниматься в удобное время, по самым современным и востребованным специальностям.

Выводы. Таким образом, влияние на личность обучающегося становится шире, он готов меняться и адаптироваться, готов к непрерывному образованию через всю жизнь. А.И. Гордин, О.В. Гордина утверждают, что «Концепция непрерывного образования, являющаяся теоретической базой просветительской практики в современном мире, изменила соотношение видов образования» [2, С. 144].

Непрерывное образование обусловлено развитием общества, прогрессом, новыми технологиями, а значит, что кроме умения приспосабливаться к изменениям, требует постоянного пополнения знаний, повышения квалификации. Следовательно, учение должно быть осознанным, обучающийся должен понимать – зачем, для чего получать удовлетворение от выполненной работы. Таким образом, важно научиться учиться, исследовать, искать, осмысливать полученную информацию. Рассматривая два понятия «учение» и «обучение», мы имеем в виду, что обучение – это совместная деятельность педагога и обучающегося, учение – деятельность обучающегося, обучение – последовательная передача знаний и опыта, учение – прием знаний и опыта. Получается, что учение – это вид учебной деятельности обучающегося, это действия, которые он предпринимает, чтобы развить свои способности и получить необходимые знания. Данный факт означает осознанное учение. Осознанному учению, безусловно, способствует внутренняя мотивация, без которой любое деяние теряет смысл. Для появления внутренней мотивации нужна свобода действий, поддержка педагога, возможность общаться, обсуждать, делиться с окружающими. Успех окрыляет обучающегося, придает ему больше значимости и самоуважения. Мотивация – сила, приближающая нас к цели. Если она сильна, она способна сделать многое. Когда человек знает, ради чего он совершает те или иные действия, ему не нужна дополнительная мотивация. Мотивация – процесс динамичный, она снижается, если постигла неудача и поднимается, если достигнут успех. Мотивация не будет падать, если есть напоминания о предыдущих победах, даже если победы невелики. Понимание реальности цели – самая лучшая мотивация.

Выпускник, покидающий стены учебного заведения, должен понимать, что в нашем динамично меняющемся мире ему придется учиться постоянно, что полученной профессии может оказаться недостаточно, потребность в каких-то профессиях отпадет совсем. Только человек с достаточной мотивацией, коммуникативный, умеющий оперативно переучиваться, останется на плаву. Чтобы выпускник был востребован на рынке труда, он должен быть конкурентоспособным, находиться в постоянном развитии.

Сегодняшние обучающиеся – так называемое «поколение Z», которое не представляет себя без гаджетов, социальных сетей и сети Интернет. А потому важно научить их использовать эти навыки правильно, открыть новые возможности для самообразования и профессионального роста. Помогает нам в этом и система непрерывного образования. Непрерывное образование – это процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение всей жизни на основе использования системы государственных и общественных институтов и в соответствии с потребностями личности и общества.

Таким образом, задача современного образования заключается в формировании ключевых компетенций у выпускника, в его функциональной грамотности, личностных качествах, что позволит ему жить в гармонии с собой и окружающим миром, расти профессионально.

Литература:

1. Ахметова Д.З. Реализация инновационных проектов психолого-педагогической направленности в вузе // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 6. – С. 60-66.
2. Гордин А.И., Гордина О.В. Информальное и неформальное образование: вопросы теории и практики. – М., 2010
3. Горшкова В.В. Взаимодействие формального, неформального и информального образования как современное направление развития человека // Концепт. – 2014. – Т. 26. – С. 176-180.
4. Давыдов Л.Д. Модернизация содержания среднего профессионального образования на основе канд.пед. наук. – ...компетентностной модели специалиста: автореф. дис. – М., 2006. – 26 с.

5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
6. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании. // Школьные технологии. – № 5. – 2005. – С. 3-13
7. Ляшевская Н.В. Актуальность неформального образования в контексте непрерывного образования // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – №4, 2018. – С. 124-129
8. Мединцева И.П. Компетентностный подход в образовании / И.П. Мединцева. – Текст: непосредственный // Педагогическое мастерство: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). Москва: Буки-Веди. – 2012. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3148/> (дата обращения: 25.02.2021).

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры физической подготовки, подполковник Баранюк Виталий Игоревич
Московское высшее общевойсковое командное училище (г. Москва);
доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой педагогики Алёхин Игорь Алексеевич
Военный университет МО РФ (г. Москва);
кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры физической подготовки, подполковник Кушнир Максим Александрович
Военный университет МО РФ (г. Москва)

МОДЕРНИЗАЦИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ВУЗОВ СУХОПУТНЫХ ВОЙСК С ПОМОЩЬЮ ИСКУССТВЕННО-УПРАВЛЯЮЩЕЙ СРЕДЫ

Аннотация. В данной статье представлены противоречия, которые указывают на необходимость модернизации физической подготовки в ВУЗах Сухопутных войск. Решение данной проблемы возможно, если в процессе физической подготовки курсантов ВУЗов Сухопутных войск будет использоваться: искусственно-управляющая среда, которая выражается в технических средствах обучения (тренажеры и тренажерные устройства) и методах психофизиологического воздействия, целенаправленное проведение воспитательно-патриотической работы, а так же моделирование условий реального боя. Предлагаемый автором комплексный подход позволит оптимизировать и усовершенствовать процесс физической подготовки курсантов.

Ключевые слова: курсанты, ВУЗы Сухопутных войск, модернизация, физическая подготовка, искусственно-управляющая среда, воспитание.

Annotation. This article presents contradictions that indicate the need to modernize physical training in the universities of the Ground Forces. The solution to this problem is possible if, in the process of physical training of cadets of Land Forces universities, the following will be used: an artificial control environment, which is expressed in technical means of training (simulators and training devices) and methods of psychophysiological influence, purposeful conduct of educational and patriotic work, as well as modeling the conditions of a real battle. The integrated approach proposed by the author will allow optimizing and improving the process of physical training of cadets.

Keywords: cadets, universities of the Land Forces, modernization, physical training, artificial control environment, education.

Введение. На современном этапе развития государства в педагогической теории и практике осуществляется модернизация уже имеющихся и спроектированных новых образовательных технологий и методик в соответствии с вызовами современности, мировых тенденций и запросов общества с целью максимального использования большого, но до сих пор недостаточно исследованного, потенциала физического воспитания в системе формирования профессиональной компетентности специалистов. Это касается и будущих военнослужащих, так как эффективное выполнение задач, которые возлагаются на них, требует высокого уровня физической, психофизиологической, двигательной подготовленности личного состава подразделений и их командиров [1].

Подтверждают указанное результаты исследований [3; 4], которые свидетельствуют о зависимости эффективности профессиональной деятельности военнослужащих от уровня их физической, психофизиологической и двигательной подготовленности, особенно в условиях боевых действий и иных экстремальных ситуациях.

В настоящее время на вооружении армии Российской Федерации находятся современные и высокотехнологичные средства огневого поражения противника, способные эффективно справляться не только с военной техникой, но и с живой силой противника. Инновации и передовые технологии определяют и диктуют правила современной войны, что, безусловно, сказывается на тактике и стратегии видов и родов войск вооруженных сил Российской Федерации при ведении боевых действий. Такая взаимосвязь в значительной степени определяет цели и задачи боевой и физической подготовки всех категорий военнослужащих [1, 3].

В свою очередь необходимо отметить, что в основном обучение и воспитание военнослужащих (курсантов) происходит в военных ВУЗах нашей Великой Страны. На сегодняшний день военные высшие учебные заведения осуществляют подготовку курсантов в строгом соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом (3++) и с учетом требований военной политики государства. Разработанные квалификационные требования к выпускникам определяют содержание программ по всем дисциплинам, изучаемых в военном Вузе.

Дисциплина «Физическая подготовка» является одним из основных предметов, в рамках которой осуществляется развитие физических качеств, формируются необходимые навыки и умения, а также воспитывается смелость, решительность и уверенность в собственных силах. Высокий уровень физической подготовленности позволяет военнослужащему качественно выполнять задачи по предназначению, как в мирное, так и в военное время. Другими словами, физическая подготовка является фундаментом в профессиональной деятельности военнослужащих [3].

Цель исследования – теоретическое обоснование модернизации физической подготовки курсантов ВУЗов Сухопутных войск.

Основное содержание статьи. С помощью педагогического наблюдения было выявлено, что сложившаяся на практике физическая подготовка курсантов Московского высшего общевойскового командного училища в том виде, в котором она осуществляется – не достаточно эффективна, так как содержание программы обучения курсантов на сегодняшний день имеет ряд противоречий, что сказывается на актуальности учебного процесса в целом, а также приводит к нерациональному использованию учебного времени. Так, например, в разделе «Рукопашный бой» не проводится обучение технико-

тактическим действиям и приемам в условиях ограниченного пространства (окопы, ходы сообщений, колодцы и т.д.), что на сегодняшний день очень актуально, об этом свидетельствует накопленный опыт наших военнослужащих в Сирийско-арабской республике и не только. В разделе «Гимнастика и атлетическая подготовка» необоснованно большое количество времени (38%) уделяется обучению упражнений: «Соскок махом вперед на брусьях», «Соскок махом назад на перекладине», «прыжок ноги врозь через коня в длину», «прыжок согнув ноги через коня (козла) в ширину», которые, по сути, не являются прикладными упражнениями и носят общеразвивающий характер ловкости и координации. Связи с этим возникает вопрос: «А нужны ли эти упражнения вообще?».

Одна из основных целей, которая связана с воспитанием при изучении дисциплины «Физическая подготовка», а именно: «формирование в процессе изучения дисциплины высоких морально-психологических и личностных качеств, активной гражданской и жизненной позиции, навыков осознанного нравственно-правового поведения, чувства патриотизма и любви к Родине» не достигается, из-за формального подхода к данному вопросу. Воспитание курсантов при изучении данной дисциплины остается без должного внимания [2; 5]. Связано это с тем, что отсутствуют оценочные показатели, и критерии, по которым можно было бы их оценить, что приводит в определенной степени к игнорированию такого важного аспекта, как «Воспитание». Необходимо так же учесть и тот факт, что период обучения курсантов в ВУЗах Сухопутных войск уменьшился на 1 год и в настоящее время составляет 4 года, что так же является негативным фактором, который указывает на необходимость модернизации программы обучения по дисциплине «физическая подготовка».

Так же очень важно, чтобы при проведении всех форм физической подготовки, особенно на учебных занятиях, где рассматриваются вопросы военно-прикладной физической подготовки, курсантам необходимо испытывать должные психологические нагрузки, которые могут выражаться в использовании имитационных средств поражения (дымовые шашки, взрыв-пакеты, вспышки яркого света, стрельба холостыми патронами и т.д.). Создавая экстремальный фон, происходит адаптация психики к воздействию данных сбивающих факторов, что в целом сказывается на успешности выполнения боевых задач [3].

Как свидетельствуют результаты анализа обучения, технология физической подготовки курсантов Московского высшего общевойскового командного училища на основе применения технических средств обучения, психофизиологического воздействия, создания условий на занятиях, имитирующих реальный бой, целенаправленного проведения воспитательно-патриотической работы не была предметом системного подхода на практике. В настоящее время не разработаны концепции, не предложены модели, педагогические условия внедрения такой технологии физической подготовки в образовательный процесс курсантов ВУЗов Сухопутных войск для достижения поставленной цели обучения, а именно, формирования такого уровня психофизической подготовленности, которая обеспечила бы успешное выполнение поставленных перед военнослужащим задач в различных условиях реального боя.

Усиливает актуальность исследования необходимость разрешения противоречий, возникших между:

- объективной потребностью государства и общества в военнослужащих Сухопутных войск с высоким уровнем психофизической готовности к решению боевых и иных профессиональных задач, и неоправданно низким количеством и фрагментарностью исследований теоретического и методического содержания по формированию их готовности к этому виду профессиональной деятельности;

- отличным от необходимого состоянием психофизической готовности курсантов к выполнению боевых и иных профессиональных задач и неразработанностью положений соответствующей концепции, модели, педагогических условий и технологии физической подготовки, направленных на формирование высокого уровня такой готовности;

- новыми требованиями к качеству высшего образования и отличным от них содержанием программного, научно-методического и информационного обеспечения учебной дисциплины «Физическая подготовка» в аспекте готовности будущих офицеров к реальным условиям боя и выполнению других профессиональных задач.

Выводы. Социальная значимость качественной физической подготовки будущих офицеров Сухопутных войск, недостаточная теоретическая и практическая разработанность указанной проблемы, а также необходимость разрешения объективных противоречий указывает на то, что обучение физической подготовки курсантов ВУЗов Сухопутных войск происходит не на достаточно высоком уровне и на наш взгляд будет эффективнее, если:

- будет внедрена спроектированная структурно-функциональная модель психофизической подготовки курсантов ВУЗов Сухопутных войск к реализации боевых и иных профессиональных задач;

- будут выявлены и обоснованы педагогические условия реализации структурно-функциональной модели психофизической подготовки курсантов ВУЗов Сухопутных войск;

- будут разработаны технология и методическое обеспечение физической подготовки курсантов ВУЗов Сухопутных войск;

- в процессе физической подготовки курсантов ВУЗов Сухопутных войск будет использоваться: искусственно-управляющая среда [6; 7], которая выражается в технических средствах обучения (тренажеры и тренажерные устройства) и методах психофизиологического воздействия, целенаправленное проведение воспитательно-патриотической работы, а так же моделирование условий реального боя;

- будут определены критерии, показатели и уровни сформированности психофизической готовности курсантов ВУЗов Сухопутных войск к реализации боевых и иных профессиональных задач.

Таким образом, решение актуальной проблемы повышения эффективности физической подготовки курсантов ВУЗов Сухопутных войск представляется возможным на основе нового подхода к процессу обучения, который заключается в определенных педагогических условиях, спроектированной и научно обоснованной модели психофизической подготовки курсантов к реализации боевых и иных профессиональных задач, а так же технологии физической подготовки курсантов с помощью инновационных средств обучения.

Литература:

1. Борисов, А.А. Современные тенденции повышения эффективности физической подготовки курсантов в военном вузе / А.А. Борисов, К.Н. Деметьев, Р.Е. Булат, О.В. Пристав // Теория и практика физической культуры. – 2016. – № 9. – С. 42-44.
2. Васильев, Г.И. Исторические традиции, как средство формирования патриотических чувств и поведения учащихся: Автореф. дис. . канд.пед.наук. – И., 1999. – 23 с.
3. Куцов, С.Н. Анализ требований к специальной физической подготовке подразделений специального назначения и разведывательных подразделений / С.Н. Куцов // Теория и практика прикладных и экстремальных видов спорта. – 2011. – № 2. – С. 28-30.
4. Мартынов, В.А. Тренировка «взрывной силы» нетрадиционными методами / В.А. Мартынов, В.Г. Ивлев // Спортивная борьба: ежегодник. – М.: 1984. – С. 49-53.
5. Марищук В.Л., Романенко Н.В. Вопросы разностороннего воспитания курсантов высшего военного учебного заведения. – СПб., 1996. – 299 с.

6. Ратов, И.П. К методологии использования искусственно созданных условий при изучении движений / И.П. Ратов // Сб. научн. тр. «Принципиальные вопросы биомеханического анализа спортивных двигательных действий». – Малаховка: МОГИФК, 1987. – С. 31 -37

7. Ратов, И.П. Концепция перспектив развития физкультурно-спортивных тренажеров / И.П. Ратов // Теория и практика физической культуры. – 1990. – №8. – С. 10-13.

Педагогика

УДК 796

кандидат педагогических наук **Басинский Андрей Михайлович**

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

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО САМООБОРОНЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ РОССИИ

Аннотация. Здоровый образ жизни – это важнейшее, главное средство обеспечения гармоничного развития, которое дает возможность достичь высокой цели – реализации всех заложенных в человеке от рождения талантов и способностей. В статье обозначаются проблемы в сфере формирования здорового образа жизни обучающихся с использованием самостоятельных занятий по самообороне в образовательных организациях, предлагаются конкретные пути ее решения.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, Процесс оздоровления личности, образовательная организация, самооборона, физические комплексы, физическая нагрузка, тренировочная работа, специальная подготовка.

Annotation. A healthy lifestyle is the most important, the main means of ensuring harmonious development, which makes it possible to achieve a high goal – the realization of all the talents and abilities inherent in a person from birth. The article identifies problems in the field of forming a healthy lifestyle of students using self-defense classes in educational organizations, suggests specific ways to solve it.

Keywords: healthy lifestyle, the process of personal recovery, educational organization, self-defense, physical complexes, physical activity, training work, special training.

Введение. Здоровье человека всегда рассматривалось как одна из высших ценностей общества, составляющая основу экономического, физического и духовного развития человечества. Однако, условия, в которые мы поставлены, привычки, которые могут быть разрушительными и иметь далеко идущие последствия для здоровья, оказывают чрезвычайно большое влияние на жизнедеятельность, мешая гармоничному развитию здорового человека. Проблема формирования здорового образа жизни обучающимися принадлежит к числу самых актуальных проблем, их решение обуславливает будущее государства и дальнейшее существование здоровой нации.

Изложение основного материала статьи. Особое внимание на сегодня уделяется формированию здорового образа жизни через специальные направления физической подготовки, такие как самооборона для учащихся в образовательных учреждениях, в нее входят все надлежащие компоненты для поддержания здоровья, формирования силы, ловкости и быстроты.

Процесс оздоровления личности – это дело не только общества, но и каждого из нас. Важную роль в соблюдении здорового образа жизни занимают регулярные самостоятельные занятия с использованием комплексов приемов самообороны, в совокупности с комплексами физических упражнений, способствующих оздоровлению организма и поддержания надлежащей формы. Регулярные занятия, включающие в себя ряд физических связанных между собой упражнений, в том числе и специальных комплексов самообороны, состоящих из собственных элементов, направлений, являются необходимыми для физического состояния организма, специальной подготовленности, они дают возможность постоять за себя в различных ситуациях, иметь крепкое здоровье и хорошее настроение. Ведь не стоит забывать, что множество исследований прямо подтверждают особую эффективность спорта как фактора, значительно повышающего эмоциональное состояние и психологическое благополучие человека [3, С. 70-72].

Процесс воспитания сознательного отношения молодежи к собственному здоровью осуществляется путем передачи знаний общей и специальной направленности и формирования умений и навыков укрепления, и сохранения здоровья, выполнение практических специальных действий, способствующих поддержанию здорового образа жизни. На сегодняшний день в развивающейся системе высшего образования должны доминировать информационные компоненты вместе с вырабатываемые в ходе занятий установками, так как система образования должна не только давать необходимые знания, но и формировать мировоззрение, способное самостоятельно поддерживать нужный уровень физической активности и подготовки. Некоторые коллеги отмечают низкий уровень понимания роли физической активности и здоровья среди студентов, то есть молодежи [3, С. 72-73]. Связывается это со многими факторами, в том числе с личной незаинтересованностью из-за пока еще отсутствующих проблем со здоровьем. В таких условиях значительную роль могут сыграть мероприятия, направленные на специальную подготовку в узконаправленных видах физической активности и спорта, которая, тем не менее, не должна заменять собой общей физической подготовки.

Эффективную возможность реализации таких мероприятий предоставляют занятия по самообороне с использованием физических упражнений, развивающих общую физическую подготовку. Такие занятия имеют решающее значение в плане развития и совершенствования организованных форм занятий физической подготовкой в ВУЗах Российской Федерации не только по подготовке кадров для силовых структур, чья профессия, но и специалистов различных направлений (работников скорой помощи, водителей общественного транспорта и т.д.). С целью адаптации, обучающихся к условиям обучения в ВУЗе необходимо регулировать их ежедневную двигательную активность. При помощи двигательной активности через технику выполнения приемов самообороны с различными комплексами физических упражнений можно достичь целей как общей физической подготовки, т.е. всестороннее развитие физических способностей, повышения работоспособности, укрепления здоровья, так и специальной подготовки по самообороне, которая имеет пользу для всех людей, ведь каждый может оказаться в ситуации, когда будут требоваться навыки защиты себя и окружающих от нападения. Стоит помнить и про такой обязательный фактор поддержания здорового образа жизни, как систематическое использование физических нагрузок.

Физические нагрузки представляют собой сочетание разнообразных двигательных действий, ежедневно человек ходит на работу, выполняет различные физические двигательные действия в быту, в повседневной жизни. В процессе самостоятельных занятий по самообороне с использованием физических упражнений обучающиеся выполняют уже ряд комплексов двигательной активности специальной направленности таких как отработка приемов самообороны с комплексами физических упражнений.

Сочетание двигательной активности повседневного бытового характера (ходьба различной направленности, выполнение работы по дому, различные двигательные действия, связанные с профессией) с специальными комплексами, включающих в себя приемы самообороны с физическими упражнениями, является одним из важных факторов достижения цели формирования здоровья в рамках излагаемой концепции. Вместе с тем, нужно проводить и целенаправленные занятия группового и самостоятельного характера с целью продвижения и закрепления изучаемого материала по физической подготовке

Качество групповых самостоятельных занятий по самообороне с использованием физических упражнениями зависит от способностей индивидуально характера каждого занимающегося, а именно физических данных, таких как состояние здоровья, спортивной подготовленности, рациона дня и т.д. Важнейшей особенностью формы самостоятельных занятий с использованием самообороны включающей в себя выполнение техник приемов и различных физических упражнений является то, что ее планирование, организация и управление полностью находится в руках самого занимающегося. Способности индивидуального характера играют особую роль в достижении поставленной задачи перед занимающимся [5, С. 54].

Для эффективности самостоятельных занятий нужно в совокупности учитывать применение различных методик занятий, средств тренировки.

Проделанные этапы тренировок позволяют анализировать выполненные задачи, дополнять и корректировать тренировочную схему получения физических нагрузок различного уровня. Рекомендуется в трехфазном соотношении фиксировать (в дневниках) получение нагрузок различного уровня, деление фаз (первая фаза (первоначальная), основная фаза выполняемой работы и окончательная фаза завершения работы тренировки с послетренировочным наблюдением).

Подведение итогов самостоятельных занятий (тренировок) по самообороне проводится как правило в конце рабочего года, этапа или цикла. Фиксируются полные данные получения физической нагрузки, в том числе и правильности выполнения различных техник приемов в течение года, перерывы на отдых, все временные показатели, зафиксированные и задействованные в тренировочном процессе, а также участие в различных соревнованиях, практические семинары по самообороне. В совокупности изучив всю информацию в полном объеме возможно планирование тренировочной работы на следующие этапы.

Самостоятельные занятия по самообороне с использованием физических упражнений в хорошую погоду рекомендуется проводить на открытом воздухе (полянах парка, леса, возле моря или водоема). Это приводит к использованию в полном объеме факторов закаливания – солнца, свежего воздуха и т.д.

Проведение самостоятельных занятий на открытом воздухе приводит к оздоровлению занимающегося, а это в свою очередь способствует выработыванию в организме человека иммунитета, который поможет стойко реагировать на неблагоприятные условия природы (перепады температурного режима, изменений высоты над уровнем моря, степени устойчивости к простудным заболеваниям и т.д.). Зимой можно заниматься вне помещения, если температура воздуха позволяет заниматься на улице с учетом тематик комплексов приемов самообороны в совокупности с физическими упражнениями. В случае понижения температуры можно перейти в помещение на специализированную площадку (мягкое покрытие), а гимнастические упражнения можно продолжить выполнять в спортивном зале. Каждое самостоятельное занятие по самообороне с использованием физических упражнений рекомендуется заканчивать принятием душа. Душ успокаивает нервную систему, очищает кожу, улучшает кровообращение, душ должен быть теплым, но не горячим. Без соответствующей подготовки холодный душ принимать не рекомендуется, так как он может спровоцировать простудные заболевания. Не рекомендуется заниматься самообороной в сочетании с физическими упражнениями или другими активными видами спорта тем, кто страдает сердечной недостаточностью, стенокардией, гипертонической болезнью, бронхиальной астмой, различными заболеваниями опорно-двигательной системой и т.д. В этих случаях стоит посоветоваться с врачом и подобрать для себя доступный вид физической активности.

Современные условия быта сегодня помогают человеку легко преодолевать неблагоприятные условия природы (одежда, дом, средства передвижения). Все эти условия уменьшают развитие естественной стойкости организма. Постепенное и непрерывное закаливание организма воспитывает в человеке стойкие качества к неблагоприятной окружающей природной среде [3].

Закаливание – мощное оздоровительное средство. С его помощью можно избежать многих болезней и сохранить трудоспособность, умение радоваться жизни [4]. Особенно велика роль закаливания в профилактике простудных заболеваний. В 2-4 раза снижают различные болезни закаливающие процедуры, а в отдельных случаях помогают вовсе избавиться от простуд. Закаливание оказывает общеукрепляющее действие на организм, повышает тонус центральной нервной системы, улучшает кровообращение, нормализует обмен веществ. Главным требованием закаливания является соблюдение режима закаливания организма с последовательным увеличением действий на организм, но не следует забывать, что если процесс закаливания резко прекратить, то достигнутый результат очень быстро пропадает.

Один из самых общедоступных и в то же время эффективных вариантов закаливания организма – это принятие воздушных ванн, как правило практикуются прогулки на открытом воздухе, походы в лес, прогулки возле водоемов, во время сна рекомендуется открывать окна для поступления свежего воздуха. В домашних условиях рекомендуется на недолгое время передвигаться босым. В зимнее время возможны пробежки на лыжах, коньках или обычные прогулки по снежному лесу, парку, скверу. Традиционно полезными показали себя (в зависимости от температурных условий) оздоровительные пробежки. Выработке стойких качеств организма к неблагоприятным природным условиям способствует зарядка по утрам в местах с хорошим доступом воздуха [1].

Исходя из анализа доступных научных публикаций, самым эффективным способом закаливания являются водные процедуры, в закаливание такого типа включены не только температурные перепады, но и массаж поверхности водой, способствующий правильной работе кровеносной системы организма. Варианты применения техник закаливания при помощи воды – это обтирание, обливание и купание.

На первом этапе закаливания рекомендуется использовать воду температурных показателей от двадцати пяти и до тридцати градусов. В дальнейшем при построении схемы закаливания каждые четыре, пять недель температуру воды рекомендуется понижать на один градус, при отсутствии реакций организма можно порекомендовать приблизить температуру воды к температуре воздушной среды, а затем, как вариант, десять-тринадцать градусов.

Огромный эффект закаливания дает купание в открытых водоемах. При использовании плавания сочетание действий на организм воздушных масс и водной среды производит огромный эффект. Согревающие действия в процессе купания на организм выполняют двигательные действия мышечной системы. Процесс купания рекомендуется увеличивать и доводить временные показатели в схеме занятий от десяти до тридцати минут.

Если продолжительность купания увеличена, либо вода с низкими температурными показателями, то при таких вариантах купания у неподготовленного человека нет возможности в полном объеме погасить теплопотерю, что приводит к переохлаждению, способствующему различного рода заболеваниям.

Важным способом закаливания организма является принятие солнечных ванн, которое положительно влияет на кровеносную систему и способствует выделению витамина «Д». Рекомендуется грамотно выстроить схему нахождения на солнце и придерживаться ее. Изначально временные показатели нахождения на солнце не должны превышать пяти минут, затем время постепенно увеличивать до одного часа. Не рекомендуется находиться долго на солнце без предварительной подготовки, это может способствовать возникновению теплового удара и получению различных ожогов.

В связи со сложной эпидемиологической обстановкой в стране, у обучающихся в рамках сложившихся обстоятельств ограничивается возможность массовых, групповых систем спортивно-оздоровительного обучения, но возникает возможность совершенствовать себя, участвуя в индивидуальных самостоятельных занятиях по самообороне с использованием физическими упражнениями. Сегодня существует множество индивидуально разнообразных программ и систем подготовки по направлению самообороны с использованием физических упражнений, каждая из которых имеет свои положительные и отрицательные стороны, многие программы и комплексы включают в себя различные индивидуальные упражнения, такие как отработка техники приемов с использованием эластичной резины, отработка техник с манекенами, отработка ударной техники на макиварах, боксерских лапах, мешках и.т.д.

Использование в нашей жизни новых инновационных технологий, современных систем и способов обучения на сегодня способствует более плодотворным и качественным самостоятельным занятиям самообороной с использованием физических упражнений. При помощи компьютеризированных программ в настоящее время реально осуществлять профессиональный контроль как самостоятельно, так и под руководством профессионалов. Корректировка и отслеживание всех этапов самостоятельной работы, направленности самообороны с использованием физических упражнений, регламентируется программами индивидуальной методики подготовки обучающихся.

Поэтому, прежде чем приступить к самостоятельным занятиям по самообороне с использованием физических упражнений, необходимо пройти все подготовительные этапы, а именно: изучение состояния здоровья, получение допуска к занятиям от медицинского работника, также необходимо учитывать уровни физической подготовленности, индивидуальные особенности и. т.д.

В настоящее время мотивационный фактор для соблюдения здорового образа жизни, как возможность сдать нормативные требования по комплексу Всероссийский физкультурно-спортивный программы «Готов к труду и обороне» (ГТО). Требования данного комплекса полноценно проверяют уровень физического развития населения страны и нацелены на оздоровление нации, популяризацию массового спорта в России. Обучающие которые сдали ГТО по своим физическим качествам готовы приступить к самостоятельным занятиям по самообороне с использованием физических упражнений.

Выводы. В заключение, хотелось бы отметить, что поддержание здорового образа жизни через регулярные самостоятельные занятия с использованием комплексов приемов самообороны, в совокупности с комплексами физических упражнений и в сочетании двигательных активностей повседневного бытового характера с элементами приемов самообороны, могут стать эффективным способом реализации политики оздоровления нации и поддержания ее уровня физической подготовки и навыков. А для большинства ВУЗов России такая концепция физической подготовки может стать поистине необходимым способом привлечения студенчества к активной жизни в современных условиях, когда очевидно есть тенденция к уменьшению физической активности, что пагубно влияет на здоровье, как отдельного индивида, так и всего общества.

Изложенная концепция предлагает возможность получения множества положительных результатов для организма в рамках реализации одного комплекса спортивных мероприятий, в частности: оздоровление организма; выработка иммунитета; получение навыков специальной подготовки по направлению самообороны; повышение уровня общей физической подготовленности; увеличение эмоционального состояния и психологического благополучия. Иначе говоря, концепция направлена на достижение максимальной эффективности развития гармоничного и подготовленного организма.

Литература:

1. Басинский, А.М. Формирование готовности сотрудников ОВД к осуществлению охранную функцию в процессе профессиональной подготовки: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.08. – Х., 2018. – 202 с.
2. Зотов, В.П. Восстановление работоспособности в спорте. – К.: Здоровье, 1990. – 79 с.
3. Ильина, Н.Л. Влияние физической культуры на психологическое благополучие человека / Н.Л. Ильина // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2010. – № 12(70). – С. 69-74.
4. Ильинич, В.И. Физическая культура студента. – М.: Гардарики, 2000. – 46 с.
5. Калининков, А.С. Особенности формирования психологической готовности курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России к выполнению ими своих служебных обязанностей. – Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2017. – № 2 (48). – С. 99-101.

Педагогика

УДК 372.881.111.1

кандидат филологических наук, доцент Белова Екатерина Евгеньевна

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

старший преподаватель Гаврикова Юлия Александровна

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

учитель иностранного языка Кутепова Мария Владимировна

Частное общеобразовательное учреждение религиозной организации

«Нижегородская Епархия Русской Православной Церкви (Московский Патриархат)»

«Гнилицкая православная гимназия имени святителя Николая Чудотворца» (г. Нижний Новгород)

ОБУЧЕНИЕ КАТЕГОРИИ ОТРИЦАНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Данная статья посвящена одной из самых фундаментальных лингвистических категорий – категории отрицания. Являясь сложной и неоднородной, и в то же время той, без которой невозможно полноценное формирование у обучающихся коммуникативной компетенции, она порождает определённые трудности в обучении. Авторы предлагают различные виды упражнений, используемых на разных этапах обучения и направленных на снятие этих трудностей и на формирование лексических навыков для дальнейшего развития коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: категория отрицания, морфология, словообразование, урок английского языка, лексический навык, упражнение

Annotation. This article is devoted to one of the most fundamental linguistic categories – the category of negation. Being complex and heterogeneous, and at the same time the one without which a full-fledged formation of students' communicative competence is impossible, it creates certain difficulties in learning. The authors of the article offer various types of exercises for different stages of training and aimed at removing these difficulties and forming the lexical skill with a view to further developing communicative competence.

Keywords: category of negation, morphology, word formation, English lesson, lexical skill, exercise

Введение. Современной особенностью изучения иностранного языка является его коммуникативная направленность, процесс обучения ориентирован на формирование речевой компетенции обучающихся. В этой связи изучаемый язык становится не просто объектом исследования, а средством коммуникации на занятиях, а для формирования коммуникативной компетенции обучающиеся должны овладеть грамматикой (морфологией и синтаксисом) и лексикой, в том числе набором их средств, которые нужны для передачи смыслов коммуникации.

Одной из ключевых смысловых категорий, без которой невозможно овладение коммуникативной компетенцией, является отрицание. Отрицание пронизывает весь язык, и наряду с утверждением, это фундаментально важный компонент любого лингвистического и даже экстралингвистического общения. Однако, с точки зрения понимания и осмысления данная категория сложна для обучения, так как она относится к абстрактной стороне мышления.

В общении отрицание выражает различные негативные коммуникативные реакции, такие как несогласие, отклонение, оспаривание, запрет и другие. В выражении данных реакций требуется особая тактичность и гибкость. Однако и тактичность, и гибкость в общении невозможны без практического знания многих способов выражения отрицания в языке.

Изложение основного материала статьи. Сложность отрицания заключается дополнительно в том, что она выражается в широком спектре языковых средств. Обучению отрицания начинают уделять внимание с самых ранних этапов обучения языку. Зачастую оно начинается с использования частицы *not*. Однако, отрицание не ограничивается отрицательными частицами *not* и *no*, оно обладает многими другими средствами передачи отрицательных значений: отрицательные аффиксы; отрицательные местоимения *no one, neither, nothing, nobody*; отрицательные наречия *never, nowhere, nonetheless*; отрицательные союзы *unless, not as ... as, neither ... nor, no sooner ... than*. Кроме того, отрицание выражается фразеологизмами и идиоматическими средствами *hold one's hands – to do nothing; a gone case – something hopeless; Hobson's choice – no choice at all; castles in Spain – possessions that have no real existence*. Неявно отрицание может проявляться через отрицательные оценки *bad – not good, ugly – not favoured visually*, а также предлоги отрицательной семантики *without, out of, off*.

Таким образом подтверждается сложность феномена отрицания в английском языке, что подразумевает необходимость обучения учащихся использованию различных языковых средств выражения отрицания на разных этапах освоения языка.

Объектом изучения в данной статье являются способы выражения категории отрицания на морфологическом уровне.

По мере овладения английским языком и по мере взросления учеников, на каждом этапе освоения в материал обучения включается все более широкий спектр языковых средств выражения отрицания.

Говоря об особенностях обучения отрицанию, необходимо учитывать взаимосвязь английского языка и культуры, в рамках которой сдержанность и тактичность являются ключевыми факторами английской речи [4]. Англичане часто сознательно используют более мягкую или нейтральную лексику, или используют такие грамматические структуры, которые смягчают смысл сказанного. Это достигается путем преобразования эксплицитных структур в имплицитные. В этом случае зачастую ключевое значение начинают приобретать слова с отрицательными аффиксами [2]. Например, *disorder – illness, immobilized patients – paralyzed patients, disabled – retarded, unresponsive patients – patients in coma, devocalization – vocal cords excising, unschooled – stupid, chemically inconvenienced – drunk, economically disadvantaged, economically unprivileged – poor, motivationally disadvantaged – lazy, homeless person – tramp*.

Категория отрицания сложная и неоднородная, поэтому порождает определённые трудности в обучении. Следовательно, важно и целесообразно применять различные подходы к преподаванию данного аспекта, коммуникативный, когнитивный, традиционный, системный и другие, чтобы охватить и донести всю многомерность этого явления.

Словообразовательные модели на основе аффиксов, и отрицательных аффиксов, в частности, встречаются при разных учебно-методических комплексах (или УМК). Однако следует отметить, что в связи с довольно высоким уровнем сложности материала, упражнения на отработку его начинают встречаться на более поздних этапах обучения английскому языку, начиная с 9 класса, что соответствует уровню *pre-intermediate (A2)*. До 9 класса встречаются слова с отрицательными аффиксами в текстах или упражнениях, но они не являются активным материалом для проработки, а являются лишь новыми или опорными словами для других целевых упражнений.

В разных УМК встречается различная классификация упражнений, в заданиях по подготовке к ЕГЭ, например, обучающийся сначала тренируется в словообразовании при помощи аффиксальных морфем только одной части речи, например, только имен существительных, затем имен прилагательных, глаголов и т.д. Также имеются упражнения, ориентированные на различение аффиксов разных частей речи. В УМК *Spotlight* объяснение отрицательных префиксов, например, строится на их значениях и привязывается к частям речи. По мнению многих преподавателей, в учебных комплексах отводится недостаточно времени на подобные упражнения, они отмечают скудное количество упражнений, в то время как в заданиях к ЕГЭ и любых олимпиадах они встречаются в обязательном порядке.

Представляется целесообразным привести примеры упражнений из различных учебных материалов.

Учебник для общеобразовательных учреждений *Spotlight 9, Module 5 Art & Literature. Раздел: 5a. Reading and Vocabulary* [9, С. 74] содержит следующее упражнение.

Даны три текста для чтения, к ним учебник предлагает упражнения по подготовке к чтению, само чтение и комплекс упражнений для усвоения и закрепления прочитанного материала. В рамках данных упражнений, а также в самом тексте встречаются слова с отрицательными аффиксами, на них заостряется внимание, они образуют комплекс нового лексического материала. Например, встречающиеся слова по тексту: *unbelievable, irresponsible*.

После текстов даны упражнения на отработку нового лексического материала, который включает в себя слова, в том числе, с отрицательными аффиксами. Одно из таких упражнений, Упражнение 5, с. 74. *Find the opposites to the following words:*

Text A: huge, unimportant, impatiently.

Text B: excluded, inability.

Text C: beautiful, responsible, public, worthless.

Интересующие слова в рамках данной работы выделены подчеркиванием.

При обучении словообразовательным моделям при помощи аффиксации [3] значительные трудности возникают при формировании репродуктивных грамматических навыков, поскольку всегда существует проблема выбора и использования правильного префикса. Для решения данной проблемы необходимо делать упражнения на запоминание и отработку префикса в каждом конкретном случае. Ниже представлены языковые упражнения, которые можно использовать в старших классах школы, а также в школах с углубленным изучением языка или в вузе.

Ex. 1. Form negative nouns using the prefixes un-, in-, dis-, mis-, de-

Dependence, honesty, security, certainty, employment, importance, connection, belief, activation, ability.

Ex. 2. Add negative prefixes with the following adjectives:

an ___ personal letter, the ___ definite article, an ___ interesting book, an ___ important task, an ___ possible situation, an ___ correct answer, ___ direct speech, an ___ regular verb, an ___ natural color, an ___ friendly talk, an ___ responsible student.

Ex. 3. Form negative adjectives using the prefixes un- or in-

Happy, accurate, convenient, direct, countable, real, lucky, definite, attentive, expressive, capable, popular, comfortable, human, known, dependent, expensive, clean, pleasant, necessary.

Ex. 4. Add correct prefixes to form the opposite of the words in italics:

1. He's a(n) ...*interesting* person. In fact, he's rather boring.
2. Driving a car without a license is ...*legal*.
3. I'm afraid I ...*agree* with what you just said.
4. I can't do this puzzle. It's ...*possible*!
5. The cake was ...*resistible*, so she ate three pieces.
6. The waiting room is a(n) ...*smoking* area.
7. He is ...*literate*. He can't read or write.
8. I am ...*decisive* about where to go on holidays.
9. The telephone company ...*connected* the phone when he failed to pay the bill.
10. His comment was ...*relevant* to our discussion.

В настоящий момент в соответствии с современными стандартами образования при подготовке к ЕГЭ в разделе «Грамматика и лексика», зачастую встречаются задания на словообразование. Следующие примеры представляют упражнения, которые используются для подготовки школьников 11 класса к ЕГЭ. Аналогичные упражнения можно встретить и на самих экзаменах.

Ex. 5. Give derivatives of the words "possible, use, comfort, agree, necessary" so that they grammatically and lexically suited the content of the text/sentences:

Toller is good at describing music – an almost _____ task to do well.

Margaret must be a very stubborn girl. Whatever she wants, she will do it without any hesitation. It's _____ to try to convince her to change her plan. She _____ with any interference.

I sometimes feel _____ after eating fat food in the evening. It is necessary to change my bad habit.

If you take some more _____ things, the suitcase won't be locked. If you're able to do it, you will have to overpay for the luggage at the airport.

Сложность данного упражнения в том, что обучающийся должен верно определить часть речи, грамматическую форму, соответствующую содержанию текста, и догадаться, что для этого необходимо использовать отрицательный префикс.

Следующие два упражнения представлены на медицинскую тематику для студентов медицинского вуза.

Ex. 6. Opposites are created with the help of various prefixes in English. Choose the right prefix for each of the adjectives below and write them down. Then use ten of the negative adjectives derived from those given in the table in the sentences below.

sanitary	active	well	soluble	coherent	hygienic	dependent	digested	fertile	qualified	conscious	legal
complete	movable	stable	operable	direct	palpable	pure	compatible	reducible	regular	controllable	healthy
adequate											fit

1. He was found unconscious in the kitchen.
2. He felt _____ and had to leave.
3. The serum makes the poison _____
4. The children have a very _____ diet.
5. The nurse noticed that the patient had developed an _____ pulse.
6. She used to play a lot of tennis, but she became _____ in the winter.
7. The surgeon decided that the cancer was _____
8. Cholera spread rapidly because of the _____ conditions in the town.
9. The patient was showing signs of an _____ mental condition.
10. She has an _____ desire to drink alcohol.

Выше были представлены упражнения от уровня *pre-intermediate (A2)* до уровня *advanced (C1)*. Все они, за исключением первого упражнения, касались такого типа упражнений, как *Word Formation*. Также согласно другой классификации упражнений – языковые, условно-речевые и речевые – все они относятся к языковым упражнениям, то есть к тренировочным, некоммунитивным упражнениям, которые предназначены для автоматизации, в данном случае, лексических навыков.

Система упражнений по лексике должна быть сформирована по универсальному обучающему принципу «от простого к сложному», это означает, что от наименьшего уровня слова она должна переходить на уровень словосочетания, далее доходить до предложения и, наконец, как цель, до сверхфразового единства.

Навыки по овладению лексической стороной речи не следует считать объектом итогового контроля, а следует их оценивать в рамках промежуточного контроля. Уровень владения лексическими навыками в большей мере проявляется именно в ходе формирования условно-речевых высказываний обучающихся, при обучении таким видам речевой деятельности, как чтение и аудирование. Речевая практика является основным критерием оценки владения, как словарем, так и грамматикой [1, С. 118]. Поэтому языковые упражнения планомерно нацелены на переход к условно-речевым и речевым.

Целью условно-речевых упражнений является отработка языкового материала в ситуациях, которые наибольшим образом имитируют речь или очень близки к условиям существования живой речи [8]. Данные упражнения признаются самыми эффективными для целенаправленного и планомерного формирования речевых навыков, причем данное обстоятельство касается всех видов речевой деятельности. Такими упражнениями являются: *Give positive and negative*

answers to the questions, Object to your speaking partner, Agree with the teacher's opinion, Speak on the pictures below и другие. Примером таких упражнений может быть следующее упражнение:

Ex. 7. Give a negative answer making use of the words: impossible, useless, uncomfortable.

Is it possible to sleep because of the noise?

Do you agree that today there are a lot of useful gadgets?

Do you feel comfortable in a room full of strangers?

Речевыми упражнениями следует считать упражнения, которые наиболее полным образом могут повторить процесс естественной коммуникации, причем в разных видах речевой деятельности. Свободный обмен какой-либо информацией подразумевает собой естественную речевую коммуникацию. Поэтому такой тип упражнений тренируется после языковых и условно-речевых упражнений и всегда завершает систему упражнений [1, С. 105]. Примером речевого упражнения может послужить следующее:

Ex. 8. Describe the picture. Use the following words: inaccurate, inconvenient, unpopular, unpleasant, unnecessary.

Выше были изложены и описаны некоторые виды упражнений, что представляет собой далеко не полный перечень возможных упражнений по данной тематике. Дополнительными примерами упражнений, которые формируют навыки и умения словообразования через отрицательные аффиксы, могут быть следующие: *spell the words correctly; define the opposite meaning of the words; match two words, two halves of the sentences, two columns* и другие. Следует вводить такие упражнения как: *select a word from the list; give a synonymous word, give an antonym; give different definitions of the same words* и прочие [6, С. 114].

На современном этапе развития лингводидактики на первый план выходят не только сами задания или упражнения как таковые, но и применение методов и приемов, связанных с проблематизацией. Примерами могут послужить следующие упражнения: *fill in the gaps with the necessary words; supplement the table with missing words using a dictionary; systematize words according to the topic* и др. [5, С. 238].

В рамках использования приемов проблематизации удается реализовать все три компонента содержания обучения. Первый из них – лингвистический, включающий в себя отобранный и систематизированный лексический минимум, выделенные трудности в усвоении тех или иных типов слов; проблематику и тематику устной речи и чтения, где данный минимум будет использоваться; лексические знания. Следующий компонент психологический, в рамках него происходит учёт интересов обучаемого, взаимодействие лексических навыков с другими и прочее. И наконец, дидактико-методический, который подразумевает формирование навыков самостоятельной работы; работу со словарем, таблицами и прочее [1, С. 103]. При использовании на практике всех трёх компонентов содержания обучения получается реализовать основные подходы современного образования: деятельностный, проблемный, личностный, информационный и другие.

Выводы. Отрицание – сложная категория, которая стоит в ином ряду, чем, например, категории качества и количества, пространства и времени. На современном этапе развития языка когнитивная концепция, которая транслирует, что отрицание – это компонент мысли и выражающего её слова или предложения, выглядит наиболее близкой к пониманию сути отрицания.

Являясь сложной категорией мысли и слова, отрицание неизбежно создаёт трудности при обучении ему в школе и в вузе. Современное обучение английскому языку опирается на различные подходы, такие как коммуникативный, деятельностный, когнитивный, лексический, социо-культурный и др. [7]. В результате чего открываются различные возможности и способы обучения отрицанию: через интонационные модели; невербальные модели; схемы и таблицы; пояснение языковых моделей, свойственным культуре и др. В любом случае система обучения отрицанию на морфологическом уровне опирается на универсальные методические принципы, а также узкие цели и задачи с учетом индивидуальных потребностей обучающихся.

Система упражнений по обучению отрицания на морфологическом уровне в английском языке включает в себя языковые, условно-речевые и речевые упражнения различной степени сложности, что позволяет сформировать знания, навыки и умения по данной теме.

Литература:

1. Ариян М.А., Шамов А.Н. Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практические аспекты: учебное пособие. – М.: Флинта, 2019. – 224 с.
2. Ермоленко О.В. Морфологические средства выражения отрицания в английском языке // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 5-3. – С. 48-50.
3. Карашук П.М. Словообразование английского языка. – М.: Высшая школа, 1977. – 302 с.
4. Мотов С.В. Структурно-содержательные особенности концепта «отрицание» (на материале современного английского языка) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2009. – №2(70). – С. 13-19.
5. Хайруллина А.М. Словообразование в курсе обучения английскому языку в современных условиях // Ученые записки Казанского филиала «Российского государственного университета правосудия». – 2014. – Том 10. – С. 234-239.
6. Чыпсымаа О.О. Обучение префиксальному способу словообразования в английском языке (на примере отрицательных приставок) // Вестник Тувинского государственного университета. Педагогические науки. – 2018. – №4. – С. 110-115.
7. Шамов А.Н., Ким О.М. Особенности профессиональной деятельности преподавателя иностранных языков в вузе // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, №2. – С. 5.
8. Sokolova M., Plisov E. Cross-linguistic transfer classroom L3 acquisition in university setting // Vestnik of Minin University. – 2019. – Vol. 7, no. 1. – P 6.
9. Spotlight 9. Student's book (Английский в фокусе 9 класс): учебник для общеобразовательных учреждений / Ю.Е. Ваулина, В. Эванс, Дж. Дули, О.Е. Подоляко. 2-е изд., доп и перераб. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2010. – 216 с.

УДК 378.2

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);

старший преподаватель Базарнова Надежда Дмитриевна

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

кандидат филологических наук, доцент Королева Ольга Петровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова» (г. Нижний Новгород)

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ

Аннотация. В данной статье дается анализ понятия качества образования в общеобразовательной организации, раскрывается сущность данного понятия. Определены составляющие качества образования, выявлены источники достоверной информации о качестве образования в РФ на основе международных исследований по оценке качества образования. Выделены особенности, а также достоинства и недостатки системы ЕГЭ как основной базы для оценки учебных достижений выпускников. Выявлена роль оценки качества образования в развитии общеобразовательной организации.

Ключевые слова: качество образования, школа, общеобразовательная организация.

Annotation. This article analyzes the concept of the quality of education in a general educational organization, reveals the essence of this concept. The components of the quality of education have been determined, sources of reliable information about the quality of education in the Russian Federation have been identified on the basis of international studies to assess the quality of education. The features, as well as the advantages and disadvantages of the USE system, are highlighted as the main basis for assessing the educational achievements of graduates. The role of assessing the quality of education in the development of a general educational organization is revealed.

Keywords: quality of education, school, general educational organization.

Введение. Повышение качества российского образования требует реализации новых проектов и исследовательских программ. Одним из важных шагов является создание системы оценки качества образования как на уровне муниципалитетов, регионов и федерации, так и на уровне образовательной организации [8].

Процесс оценки качества образования является сложным и нелинейным и включает в себя оценку по нескольким показателям и критериям. Качество образования может быть определено как характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов и условий обеспечения образовательного процесса нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям [1], как совокупность характеристик деятельности образовательной организации, учитываемых в определенном периоде, которые формируют для обучающихся «возможности для будущей жизни» и отвечают запросам производителей и потребителей образовательных услуг [2], как возможность совершенствования образовательного процесса для обеспечения надлежащей подготовки обучающихся, многомерная категория, находящаяся в едином смысловом ряду с управлением образованием [3]. Подходы к оценке качества образования представлены в большом количестве работ различных исследователей (Аванесов В.С., Агранович М.Л., Бахмутский А.Е., Болотов В.А., Ефремова Н.Ф., Звонников В.И., Измайлова М.А., Кальней В.А., Ковалева Г.С., Кравцов Г.Г., Кравцов С.С., Майоров А.Н., Малыгин А.А., Моисеев А.М., Мотова Г.Н., Поташник М.М., Пуденко Т.И., Решетникова О.А., Рукавишникова С.М., Татур А.О., Третьякова Т. В., Чельшкова М.Б., Фрадкин В.Е., Фрумин И.Д., Шишов С.Е. и др.).

Изложение основного материала статьи. Термин «качество образования» нормативно закреплен в законе «Об образовании в Российской Федерации». Под качеством образования понимается комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия ФГОС, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы [6]. Прокомментируем важные составляющие этого определения.

Комплексная характеристика означает, что нет какого-то одного показателя качества (например, количество учащихся, имеющих «4» и «5», или результаты ЕГЭ), она охватывает целую группу признаков или параметров, то есть у качества образования должны быть разные, но не разрозненные, а объединенные в единый комплекс показатели.

Характеристика образовательной деятельности отслеживает качество процесса, а не только результата; анализ и оценка образовательной деятельности прежде всего должны ответить на вопрос, каким образом организована эта деятельность, в частности, какие образовательные технологии применяются, насколько они эффективны. Процесс непосредственно связан с условиями организации образовательной деятельности. Таким образом, когда анализируется качество образования, мы должны рассматривать процесс, условия и результат образовательной деятельности совместно (в этом также проявляется комплексность характеристики качества).

Потребности физического лица - это образовательные потребности учащихся, согласованные с их родителями (законными представителями). Для удовлетворения образовательных потребностей очень важно постоянно их изучать, иначе образование будет качественным только в нашем педагогическом и административном понимании, что противоречит закону об образовании.

Потребности юридического лица применительно к рассматриваемой теме внутренней системы оценки качества - это прежде всего учет потребностей профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования, которые принимают выпускников, то есть их заинтересованность в абитуриентах, обладающих определенным набором компетенций. Чем более тесные связи есть у школы с вузом или другой организацией (например, в сфере сельского хозяйства), тем более весомым и определенным становится этот показатель качества. Например, известный вуз НИУ «Высшая школа экономики» испытывает большую потребность не в количестве абитуриентов, а в их качестве, что побуждает университет выходить на партнерские отношения со школами с целью совместной подготовки компетентного абитуриента, имеющего навыки исследовательской, проектной и творческой деятельности. А для сельскохозяйственного

колледжа, являющегося основной «кузницей кадров» для данного сельского поселения, очень важны навыки работы с техникой, умение трудиться в поле, на ферме и т.п. Соответствие тем или иным потребностям социума - важный показатель качества образования.

Рассмотрим степень достижения планируемых результатов образовательной программы. Здесь речь идет именно о степени приближения к запланированной высоте, а не о самой высоте, уровне сложности, глубине программы. Иными словами, профильный уровень обучения сам по себе не является показателем более высокого, по сравнению с базовым уровнем, качества образования. Однако невыполнение запланированных результатов базового или профильного уровня будет существенным показателем низкого качества. В выборе уровня надо исходить из потребностей учащихся. В определении степени достижения результатов того или иного уровня необходимо учитывать возможности конкретных учащихся, в том числе и целых школьных коллективов [4].

Россия участвует в международных исследованиях с 1988 года в рамках проектов, которые осуществляет Международная ассоциация по оценке учебных достижений – IEA и Организация экономического сотрудничества и развития – OECD. Главной целью этих исследований служит получение и распространение достоверной информации о качестве образования, а также получение ценного опыта для создания системы национального оценивания [5].

Важную роль в оценке качества образования в настоящее время играют исследования, проводимые на международном уровне. Это исследования, призванные сравнить подготовку учащихся различных стран с международными стандартами, позволяющие проанализировать состояние образования в стране и осуществляют мониторинг качества образования в мире. Международные рейтинги, составляемые и формируемые независимыми агентствами, дают возможность сопоставить уровень образовательных результатов и достижений учащихся Российской Федерации с международными стандартами и образовательными результатами учащихся других государств. Участие школьников в этих исследованиях позволяет выявить проблемы и дефициты в овладении рядом компетенций российских учащихся в сравнении с учащимися других стран. Наибольшее распространение на сегодняшний день получили три исследования [5]:

PIRLS – международное исследование качества чтения и понимания текста. В цикле данных исследований в 2016 году в 4 классах учащиеся Российской Федерации заняли 1 место из 50 участников.

TIMSS – международное исследование по оценке качества естественно-научного образования, по данным которого в 2019 году российские школьники 4 классов заняли 3 место из 58 участников по математике и 6 место из 58 участников по естествознанию. Учащиеся 8 классов расположились на 5 месте по математике и на 6 месте по естествознанию из 39 участников.

PISA – международная программа по оценке образовательных достижений, призванная оценить способность учащихся 15-летнего возраста применять полученные знания в практической деятельности. В цикле исследований в 2018 году российские школьники заняли 33 место по естественнонаучной, 30 место по математической и 31 место по читательской грамотности из 79 участников. Данное исследование, оценивающее такие качества как мышление, аргументацию, постановку и решение проблемы, моделирование, использование различных методов представления результатов, коммуникативные умения, умение воспроизведения, установления связей и рассуждение, призвано оценить готовность обучающегося к жизни и уровень его социализации. Именно по исследованиям PISA учащиеся России не входят в десятку стран-лидеров. В группе стран, чьи учащиеся стабильно показывают высокие результаты в международных исследованиях (Сингапур, Гонконг, Канада, Финляндия) ситуация в оценке качества образования меняется достаточно стремительно, обновляются и активно апробируются новые формы внешней аттестации, корректируются формулировки стандартов, обновляются системы оценивания по итогам ступеней образования. Проведенные исследования сыграли немаловажную роль при проведении реформ образования в перечисленных странах и позволили выделить следующие направления реформирования:

- создание стандартов нового поколения (конкретизация образовательных результатов, их качественные и количественные уровни, предметные умения и параметры их оценки);
- разработка технологий оценивания и инструментов оценки;
- наличие системы обратной связи, позволяющая получать аналитическую информацию о результатах оценки качества и в случае необходимости принимать управленческие решения.

Поскольку одним из приоритетов национальной образовательной политики Российской Федерации является повышение качества образования и, как следствие, конкурентоспособности выпускников школ и ВУЗов в мировом образовательном пространстве, регулярное обновление содержания образования призвано обеспечить его доступность, вывести его на новый уровень, дающий возможность учащимся развивать таланты и индивидуальные способности. Достижение высокого уровня качества образования, соответствующего современным требованиям и запросам, с сохранением его фундаментальных основ является одной из основных задач государственной политики Российской Федерации.

Выводы. В последние несколько лет в Российской Федерации внедрены:

- национальное исследование качества образования (НИКО);
- всероссийские проверочные работы (ВПР);
- основной государственный экзамен (ОГЭ) и единый государственный экзамен (ЕГЭ).

В рамках НИКО проводятся исследования качества начального, филологического, математического и естественнонаучного образования, также образования в области информационных технологий. В данных исследованиях выборочно участвуют около 15 образовательных организаций всех регионов субъектов Российской Федерации ежегодно. В рамках программы проводятся диагностические процедуры и анкетирование.

По результатам анкетирования устанавливается связь полученных результатов выполненных тестов с очень широким перечнем интересов и увлечений учащихся, расположением образовательных организаций и уровнем классификации педагогов, преподающих проверяемые предметы, выбором профессии, годовыми отметками и т.д. Однако выборочное участие в данном исследовании образовательных организаций не дает полной картины качества образования в регионах, а также не предусматривает использование результатов исследований для оценки деятельности образовательных организаций.

Всероссийские проверочные работы – это контрольные работы, проверяющие знания школьников по конкретным предметам и включающие в себя стандартизированные задания. Проведение ВПР не предусмотрено Законом об образовании, однако эти работы носят название «Всероссийские» и имеют федеральный статус. ВПР призваны формировать единые ориентиры в оценке результатов обучения, единый стандартизированный подход к оцениванию образовательных достижений обучающихся [7]. Акцент при проведении этих работ сделан на развитие у образовательных организаций культуры самооценки. Они не предполагают ни сравнения результатов разных обучающихся, ни проведения сопоставительного анализа результатов школ между собой. Процедура ВПР ориентирована на конкретного ученика и позволяет выявить его дефициты с последующей коррекцией с помощью педагога для достижения того или иного

планируемого результата образования. Однако следует отметить, что ВПР имеют весьма спорный характер, так как не регламентируются никаким федеральным законом, то есть участие в них обучающихся не носит обязательного характера. Заметим также, что отметка, полученная за ВПР, не учитывается при выставлении годовой оценки по предмету, а также не может заменять процедуру промежуточной аттестации. В результате, данные контрольные работы являются дополнительной нагрузкой для учеников и педагогических коллективов школ, что не имеет явного положительного эффекта и решающего значения как для учащегося, так и для школы.

Государственная итоговая аттестация в форме единого государственного и основного государственного экзаменов (ЕГЭ и ОГЭ) стала признанным на национальном и международном уровнях инструментом объективной оценки качества подготовки выпускников образовательных организаций. В данном случае основным оценщиком качества является государство и речь идет о внешней, формализованной экспертизе. По результатам ЕГЭ и ОГЭ, помимо отбора в вузы, проводится оценка работы учителей и эффективности работы школ и их управленческих команд. Нужно подчеркнуть, что результаты государственной итоговой аттестации могут быть использованы только для подтверждения освоения образовательных программ и в качестве инструмента отбора учащихся для продолжения обучения на следующих ступенях образования. Оценка качества образования, деятельности учителя и школы по результатам ЕГЭ и ОГЭ может (по ряду причин) использоваться только частично. Это обусловлено прежде всего тем, что обязательными для сдачи являются только русский и математика, и выпускники, не планирующие связывать свою жизнь с техническими специальностями, не участвуют в экзамене по математике профильного уровня. Можно утверждать, что результаты ЕГЭ – это безусловно ценный материал для анализа качества. Его можно использовать в качестве одного из элементов СОКО, но он должен дополняться другими показателями результатов деятельности как отдельно взятого педагога, так и образовательной организации в целом.

Литература:

1. Волков, В.Н. Совершенствован практик управления современной школой / Волков В.Н. // Человек и образование. – 2014. - №4. – С. 91-96.
2. Галушко, М.А. Развитие независимой оценочной системы качества образования в России / М.А. Галушко, Д.С. Закарлюка // Международный студенческий научный вестник. – 2018. - №1. - Электронный ресурс. URL: <https://eduherald.ru/article/view?id=18020> (дата обращения 18.09.2021).
3. Замятин, А.М. Портрет современного управленца в образовании / А.М. Замятин // Проблемы и перспективы развития образования: материалы V Междунар. научн. конф. (г. Пермь, март 2014 г.). – Пермь: Меркурий, 2014. – С. 38-29.
4. Кривдина И.Ю., Беляева Т.К., Ладилова Н.Н. Мой образовательный маршрут на педагогической практике по географии. Учебно-методическое пособие для студентов-географов. - Н.Новгород: НГПУ, 2012.
5. Концептуальные подходы к образованию в современной эпохе: отечественный и зарубежный опыт. / Материалы XXV Всероссийской научно-практической конференции / 2020. – URL: <http://nauka-prioritet.ru/wp-content/uploads/2020/12/27-ноября-2020.pdf> (дата обращения 26.09.2021)
6. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон №273-ФЗ от 29.12.2012. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/902389617> (дата обращения 26.06.2020).
7. Об утверждении Методологии и критериев оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 6 мая 2019 года № 590/219 (Документ с изменениями, внесенными совместным приказом Рособнадзора и Минпросвещения России от 24 декабря 2019 года №№ 1718; 716). – URL: <http://docs.cntd.ru/document/554691568> (дата обращения 26.09.2021).
8. Перевощикова, Е.Н. Критериальный подход к оцениванию как ключевой компонент системы независимой оценки образовательных результатов будущих педагогов / Е. Н. Перевощикова // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 3(36). – DOI 10.26795/2307-1281-2021-9-3-6.

Педагогика

УДК 371

воспитатель Бесленева Маргарита Хаджимуратовна
МКДОУ Детский сад № 8 «Гнездышко» (г. Черкесск);
ведущий специалист по работе с иностранными гражданами,
аспирант Бостанова Мадина Асхатовна
Северо-Кавказская государственная академия (г. Черкесск)

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В данной статье освещены методические рекомендации организации работы по воспитанию детей дошкольного и младшего школьного возраста. Актуальность статьи обуславливается тем, что дошкольный и младший школьный возраст, окружающая действительность – значительный этап в жизни ребенка, когда определяются чувства собственных потенциалов, надобность в независимой деятельности, главные суждения об окружающей действительности, благе и зле в нем, мнения о семейной жизни и родной среде. Индивидуальные ценности, несомненно, в основном создаются в семье. Но наиболее планомерное, последовательное и глубоко духовно-нравственное воспитание и формирование индивидуума совершается в области образования.

Ключевые слова: социум, методические рекомендации, духовно-нравственное воспитание, дошкольники, семейная жизнь.

Annotation. This article highlights the methodological recommendations for organizing work on the education of children of preschool and primary school age. The relevance of the article is due to the fact that preschool and primary school age, the surrounding reality is a significant stage in a child's life, when the feelings of their own potentials, the need for independent activity, the main judgments about the surrounding reality, good and evil in it, opinions about family life and native environment. Individual values are undoubtedly primarily created in the family. But the most planned, consistent and deeply spiritual and moral upbringing and formation of the individual is carried out in the field of education.

Keywords: society, guidelines, spiritual and moral education, preschoolers, family life.

Введение. Социум может определять и находить решение масштабным общенациональным задачам только при присутствии единой системы нравственных ориентиров. Это помогает сохранять уважение к родному языку, самобытной культуре и стандартным развитым ценностям, к памяти своих прадедов, к любой странице нашей национальной истории.

Целью исследования является освещение методических рекомендаций организации работы по воспитанию детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Задачи:

а) показать роль взаимодействия семьи и работников дошкольного и школьного образовательного учреждения в духовно-нравственном воспитании детей;

б) описать методические рекомендации организации работы по воспитанию детей дошкольного и младшего школьного возраста.

При занятиях с детьми следует чаще использовать классические методы и формы:

– словесные; к ним относятся: разговор, проблема, растолкование, поощрение, художественное слово, слово воспитателя - учителя, рекомендация, напоминание, просьба;

– наглядные, то есть рассматривание, созерцание, осмотр, пример, алгоритм);

– игровые – это сюжетно-ролевые, подвижные, сценические выступления;

– частично-поисковый метод. К этому методу относится эвристический разговор, индивидуальное занятие с исследовательскими частями;

– исследовательский способ, то есть эксперименты, пробы, коллекционирование, путешествия с наблюдением [1].

Наглядный метод применяется когда: наставник читает рассказы; наблюдает; представляет репродукции объектов; проводит обучающие игры, прогулки по местности, целевые экскурсии.

Словесный метод бывает более действенным в результате:

– декламирования художественных трудов;

– собеседования с частями диалога;

– обобщающих повествований учителя;

– ответов на вопросы детей;

– проведения всевозможных игр (сидячих, ролевых, поучительных, сценических и др.);

– предоставления добавочных данных педагогом;

– сбора пазлов;

– анализа наглядного материала: детские сказки по схемам, рисункам, лепка сказок;

– анализа повседневных ситуаций;

– проведения викторин, олимпиад, тематических встреч; декламации родителями литературных трудов.

Практический метод используется при надобности:

– основать рабочую обстановку;

– организовывать игры (строительные, поучительные, маневренные, сидячие, драматические и др.);

– организовать сбор семян к занятию;

– мастерить игрушки из сказок;

– устраивать постановки, сказки а также конкурсы, викторины;

– организовывать всевозможные поездки;

– организовывать встречи с родителями;

– делать наглядные пособия для работы с детьми [2].

Изложение основного материала статьи. Духовно-нравственное формирование и развитие детей являются основой индивидуума, позитивно воздействуя на все аспекты и виды связей индивидуума с окружением: на его морально-эстетическое воспитание, развитие миропонимания и гражданских принципов, патриотическое направление. А семья, умственные возможности, экспансивное и общее физическое состояние и интеллектуальное формирование, таким образом, являются главной задачей нынешней образовательной системы и существенной составляющей общественного заказа на образование. Образовательному учреждению отводится центральная роль в выработке духовно-нравственных норм предстоящего поколения. Поэтому не только умственная, но и духовное и культурное существование дошкольника и школьника начальных классов должно быть сосредоточено в образовательном учреждении.

Воспитать духовную личность можно только благодаря общим стараниям семьи, образовательного учреждения и государства. Одна из проблем сегодняшнего образования заключается в том, что во время учебы не соблюдается историческая преемственность поколений.

Дети не могут руководствоваться образцом людей, которые жили в прошлом, они не ведают, какими истинами прошлые поколения разрешали появившиеся перед ними вопросы, что являлось для них целью и источником созидания.

Таким образом, сегодня как никогда актуальна системная организация духовно-нравственного развития, начиная с рождения и согласованность системы образования и семьи.

Каждый педагог, прежде чем воспитывать в ком-то духовно-нравственные качества, должен сам располагать ими. Для этого нужно располагать значительным объемом актуального и практического опыта.

Н.А. Алексеев, А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков занимались вопросом формирования духовных ценностей индивидуума в сегодняшних ситуациях, а также реализации духовно- нравственного развития дошкольников и школьников начальных классов. Выявляется суть того что духовно-нравственное развитие реализуется за счёт личностно-ориентированного обучения. Так же этим вопросом занимались Б.С. Братусь, А.В. Запорожец, В.Г. Нечаева, Г.А. Макарова, Р.И. Жуковская [1].

Петрова В.И. пишет о том, каким должен быть будущий наставник потому, что именно он реализовывает духовно-нравственное развитие детей.

Человека, прежде всего, характеризует его культура. В связи с этим по духовно–нравственному развитию должно быть несколько направлений работы [3]:

– непрерывный образовательный процесс, собеседования, устные наставления относящиеся к духовно-образовательному направлению;

– празднования, игры подвижные и поучительные, ролевые, гулянья, поездки, путешествия - это воспитательно-оздоровительные мероприятия;

– встречи, целевые прогулки, поездки, выступления, просмотр кинофильмов - культурно-познавательное направление;

– самообслуживание, уборка класса и двора, занятие по увлечению, плодотворное занятие, изготовление презентов к торжествам - нравственно-трудолюбивое течение [5].

Кроме рядовых естественных образовательных условий в планирование следует включать темы этнокультурного воспитания детей.

Сегодняшнее формирование социума диктует свои правила. Таким образом, информационные и речевые технологии стабильно влезли в нашу жизнь. Преподаватели начали применять их в своей деятельности: презентации, киноленты, мультфильмы по картинкам своих подопечных, аудиозаписи и т.д.

Свою деятельность педагогу можно спланировать так, чтобы была частая замена форм занятий. Это поможет избежать скуки на занятии, как учителю, так и воспитанникам. А также существенно повысит мотивацию детей, и проявление активности на всех играх. Например:

1. Театрализация: непременно задавать наводящие вопросы. Это позволит увеличить нравственность в построенной ситуации. Вопросы могут быть всевозможного типа «А что бы сделал ты?» или «Как помирить героев?» и пр.

2. Игра: во время проведения игр так же немаловажно учитывать перемену сюжета или акта (подвижные игры, иллюстрационные, поучительные и т.д.).

3. Продуктивность: изготовление презентов и сувениров к знаменательным датам для всех членов семьи, ветеранов, пожилых людей и т.д.).

4. Художественно-эстетические виды работы: на уроках по музыке чаще прослушивать творения мировой классики, на хореографии учиться национальным танцам и т.д.) [6].

Самым значимым инструментом деятельности учителя в любом направлении является – семья. Все типы занятий надо закреплять дома. Если развитие реализовывать только с одной стороны, результат будет низкий. А значит, образовательное учреждение не может отдельно реализовать слаженное развитие личности. Основным делается перманентная согласованность и сотрудничество.

Имеется масса традиционных способов работы с родителями:

– коллективные: общее родительское собрание, педагогический совет с приглашением родителей, родительская конференция, тематические консультации, групповые и классные собрания, открытые уроки с приглашением родителей, кружки для родителей, тренинги, попечительский совет;

– индивидуальные: собеседования с родителями, визит семьи, личные консультации;

– досуговые: празднования, утренники, выставки изделий родителей и детей, коллективные походы и экскурсии, кружки и секции, выпуск стенгазет, общая постановка спектаклей, семейные встречи;

– наглядно-информационные: родительский уголок, выставки, памятки для родителей, родительская газета;

– информационно-аналитические: анкетирование, индивидуальные блокноты, щит для объявлений, коробка для заказов [4].

Список познавательных обстоятельств: посвященный традиционной культуре родной местности. Эти ситуации соединены со зрительной работой, умением мастерить.

При ознакомительной работе с художественными трудами спланировать занятия с родным словом в связи с актуальной темой родной культуры.

Что касается музыкальных занятий, то наставник находит музыкальный аккомпанемент с народной музыкой и танцами, типичными для данного региона.

В параграф ознакомления с природой можно включить занятия по познанию национального сельскохозяйственного календаря. Это могут быть как самостоятельные занятия, так и составные части уроков естествознания и экологии. Изучение каждой темы дополняется комплексными занятиями, развлекательными вечерами, народными гуляниями и вечеринками.

Выводы. Большая часть ученых понятие нравственности приравнивают к понятию мораль. «Мораль – правила, убеждения, манеры поведения людей, а также само людское поведение, эмоции, взгляды, в которых отражается правовая регуляция связей людей между собой и социумом» [5].

Значит, этическое развитие – это процесс приучения детей к этическим ценностям социума и определенного мира.

Итак, духовно-нравственное формирование и развитие личности индивидуума является основным способом формирования страны, ручающимся за духовную сплоченность людей и связывающим их моральные ценности, политическое и экономическое постоянство. Нельзя построить сегодняшнюю инновационную экономику не принимая во внимание индивидуума, его состояния и качества его духовного существования [7].

Формирование духовного индивидуума допустимо только общими стараниями семьи, образовательного учреждения и государства. Согласованность наставников и родителей в духовном развитии детей происходит через общение педагога с родителями, а также на родительских собраниях, где разбираются злободневные проблемы развития детей.

В процессе исследования статьи цель и задачи достигнуты.

С применением общеустановленных способов исследования обусловлены методы и виды организации занятий по духовно-нравственному формированию дошкольников и учеников начальных классов. При исследовании методических трудов показаны и исследованы работы ученых в сфере дидактики, а также особенности процесса духовно-нравственного развития в дошкольном и школьном образовательном учреждениях. Для этого применялись всевозможные печатные издания специальной литературы.

Обобщая данные теоретического анализа и опыт воспитательной работы дошкольной и школьной образовательной организации, следует подчеркнуть, что духовно-нравственное развитие на сегодняшней стадии инновации образования делается одной из главных составляющих учебного процесса в нынешнем мире. Дошкольное и школьное образовательное учреждения дают возможность разрешать задачи по воспитанию гармонично развитого человеческого индивидуума.

Литература:

1. Будакова О.В. Игровые технологии как эффективное средство активизации учебного процесса на уроке иностранного языка / О.В. Будакова. – Текст: непосредственный // педагогическое мастерство: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – Москва: Буки-Веди, 2012. – С. 152-154

2. Дурдымурадова Б.Я., Лепшокова Е.А. Словообразование в английском языке / Традиции и инновации в системе образования. Международный сборник научных статей. – Карачаевск, 2019. – С. 98-101.

3. Лепшокова Е.А. Развитие вариативных умений в условиях двуязычия / Е.А. Лепшокова // Международный сборник научных статей: Традиции и инновации в системе образования. Выпуск XVIII. – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2019. – С. 140-143.

4. Лепшокова, Е.А. Организация игровой деятельности в дошкольной образовательной организации / Е.А Лепшокова // Традиции и инновации в системе образования. Материалы IX Международной научно-практической конференции. – Карачаевск, издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2017. – С. 198-202.

5. Лепшокова Е.А. Деловые письма-поздравления на английском языке / Е.А Лепшокова // Традиции и инновации в системе образования. Материалы X Международной научно-практической конференции. – Карачаевск, издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2017. – С. 171-174.

6. Тоторкулова К.А. Воспитание основ толерантности у дошкольников средствами физического воспитания / К.А. Тоторкулова // Традиции и инновации в системе образования. Материалы научно-практической конференции с международным участием. – Карачаевск, издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2017. – С. 280-289.

7. Тоторкулова К.А. Формирование толерантности дошкольника, профилактика агрессивного поведения / К.А. Тоторкулова. – Текст: непосредственный // Традиции и инновации в системе образования. Материалы научно-практической конференции с международным участием. – Карачаевск, издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2017. – С. 285-284.

Педагогика

УДК 376.42

кандидат педагогических наук **Божедонова Анна Петровна**

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

кандидат педагогических наук, доцент **Дедюкина Марфа Ивановна**

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

ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ТРАДИЦИЯМ СВОЕГО НАРОДА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В АСПЕКТЕ БЕСТСЕЛЛЕРОВ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы воспитания основ нравственных качеств и формирования ценностного отношения к традициям своего народа у детей старшего дошкольного возраста на основе верования, мифологии в сравнении с персонажами мировых бестселлеров. Определены основные условия знакомства детей старшего дошкольного возраста с героями фэнтези-фильмов и персонажами фольклора русского и якутского народа.

Ключевые слова: нравственное воспитание, нравственные качества, персонажи фэнтези-фильмов, верования и фольклора.

Annotation. The article deals with the issues of education of the foundations of moral qualities and the formation of a value attitude towards the traditions of their people in children of senior preschool age on the basis of beliefs, mythology in comparison with the characters of world bestsellers. The basic conditions for acquaintance of older preschool children with the heroes of fantasy films and characters of the folklore of the Russian and Yakut people have been determined.

Keywords: moral education, moral qualities, characters of fantasy films, beliefs and folklore.

Введение. Влияние СМИ на современное подрастающее поколение весьма актуально. И на данный момент дети дошкольного возраста также подвержены такому явлению. Разные мультипликационные, художественные фильмы влияют на их ценностное отношение к окружающим людям и среде в целом. В данном аспекте немаловажную роль играют мировые бестселлеры, которые завоевали многомиллионных поклонников. К ним, например, относятся такие франшизы как «Гарри Поттер», «Властелин колец», «Игра престолов».

Нравственное воспитание детей дошкольного возраста остается основной проблемой в сфере дошкольного образования. По ФГОС ДО определены основные моменты по пяти образовательным областям. Однако, если до распада СССР было более 45 направлений воспитания, то на данный момент их насчитывается мало.

Нравственное воспитание – многоуровневый и организованный процесс, результатом которого является нравственная воспитанность.

Нравственное воспитание направлено на становление лучших человеческих качеств, таких как: доброта, забота, защита себя, семьи, близких, малой родины, отечества и др. Все это составляет основу ответственности и гражданственности – гражданина РФ.

С воспитания нравственных чувств имеет начало ценностного отношения у подрастающего поколения. Нравственное отношение к своей семье, родным, близким, друзьям, традициям, работе, Родине выступает одним из важных сторон всей жизнедеятельности человека.

Нравственные отношения – это отношения, которые складываются между людьми при реализации ими моральных ценностей. Примерами нравственных отношений можно считать отношения любви, солидарности, справедливости или, напротив, ненависти, конфликтности, насилия и т.п. [8].

Объект исследования состоит в рассмотрении идей зарубежных и национальных мифологий по нравственному воспитанию.

Предметом исследования выступает отражение персонажей разных мифологий о персонажах, несущих разные ценностные образы.

Цель данной статьи состоит в сравнении положительного потенциала зарубежных и традиционных фольклорных персонажей по аспектам верования, былин и мифологии.

В философии мировых бестселлеров режиссеры в основном опирались на скандинавские легенды и мифы, в которых речь идет о борьбе добра и зла.

В них представлены аспекты нравственного воспитания и качеств, присущие людям.

Так, например, в трилогии Д. Толкина действуют рыцари, короли, эльфы, орки, хоббиты, маги – но не жрецы и шаманы. Этот мир населяют: люди, хоббиты, гоблины, орки, тролли, эльфы, гномы, энты и другие существа. В средиземье присутствует понятие добра и зла, дружбы, вины, греха, прощения, ответственности. В основной в данном фильме представлен средний и нижний мир.

Так, по Д. Толкину высшее существо Эру Илуватар сотворил мир для людей и эльфов [4].

Эльфы – персонажи, которые могут быть непредсказуемы. Могут помочь, а также и навредить. Эта раса в вселенной Д. Толкиена практически бессмертна. Им присущи такие качества как мудрость, выносливость, хитрость. У них своя саибытная культура, которая может быть непонятна другим.

Вторыми детьми Эру Илуватара стали люди. Они представлены как более слабая, но многочисленная раса, которая делится на народности. Людям в данной франшизе присущи свои отличительные черты и как положительные, так и отрицательные качества.

Гномы – малочисленная раса. Им Д. Толкиен придал образ хитрых, немного грубых, алчных и одновременно преданных персонажей.

Хоббиты являются главными персонажами трилогии. Данная раса миролюбива, в некоторой степени беспечна и трудолюбива. В образах хоббитах показана преданность, забота о ближнем.

Орки Средиземья – злобный народ, подчинявшийся темной силе.

Еще одна раса Средиземья – энты. Своего рода существа, которые заботятся о растительном мире.

Поскольку дети дошкольного возраста увлекаются мобильностью сюжета и спецэффектами зарубежных фильмов, можно использовать это в сравнении с персонажами данных фэнтези-фильмов с персонажами фольклора своего народа. Показать, например, такие понятия как [3]:

- хороший – плохой;
- добрый – злой;
- смелый – трусливый;
- честный – лживый;
- щедрый – жадный;
- справедливый – несправедливый;
- преданный – вероломный и др.

В народном исконно русском фольклоре есть такие персонажи как: богатырь, кикимора, Яга-Баба, Леший, черт и др. Таким образом, присутствуют несколько миров.

Например, русский богатырь – защитник своего народа, владел не только военным искусством, но и грамотой (берестяная грамота).

Баба-Яга по своей сути представляет собой старожителя и носителя традиций русского народа (травница, умела навыки разговаривать с животными и птицами, в совершенстве владела основами гравитации летать на метле до Гарри Поттера) [5].

Кикимору трактуют по-разному. Кикимора выступает в качестве добродушного персонажа, которая укачивает детей, в некоторых случаях пытается помочь хозяйке дома [6]. Кикимору и домового можно рассматривать как гномов, которые представлены в фильме про Гарри Поттера.

Леший – дух-хозяин леса в мифологии восточных славян, который заботится о лесе, охраняет его, является покровителем лесных животных и растений. Отношение к лешему в народе было двойственным. С одной стороны, его причисляли к враждебной человеку и опасной для него нечистой силе, но, чаще не целенаправленно вредящей людям, а проказничающей, но делающей это грубо и зло. С другой стороны, лешего считали справедливым хозяином леса, который не станет вредить просто так, но может наказать за ненадлежащее поведение в его владениях, а может и помочь человеку [7].

По пониманию народа саха нравственность представляет собой «итиллээх буолуу». Иит – зарядить. В таком понимании иитии – воспитание отражает подготовку ребенка к будущей жизни. Высоко нравственный человек называется у якутов «киьи кийитэ» – «совершенный человек». В совокупности все нравственные качества и следовательно ценностное отношение к окружающему миру представлены в персонажах фольклора народа саха.

Так, у народа саха, в таких эпосах как, «Ньургун Боотур», «Дьырыбына Дьырылатта кыыс бухатыыр», «Быыра Баадьай» показано строение мира по верованию народа саха: верхний, средний и нижний миры, где живут «боги», люди и существа, принадлежащие к нечистой силе, а также описаны все лучшие и худшие качества людей и других существ, населяющих все три яруса.

Так, по представлениям народа саха, в древности мир был трёхъярусный: он состоял из верхнего, среднего и нижнего миров. Верхний мир, то есть, небеса, был многоярусным, средний и нижний – одноярусными [1].

На каждом из небесных «этажей» живут сверхъестественные существа – «айыы». Они похожи на людей, но, в отличие от них, бессмертны и могущественны. Чтобы поговорить с людьми айыы спускаются на самое нижнее небо и высовываются из него до пояса.

Айыы – доброе начало как благополучие человеку, доброе и в видимом и не в невидимом, общее название высших существ олицетворяющих собою начало творчества и добра, бог, божество, творец создатель [2].

Самый главный из этих существ, создатель вселенной и людей, живёт на самом верхнем небе. Это Юрюнг Айыы Тойон – создатель и верховное божество по верованию народа саха.

Ниже живут божества, которые награждают и карают людей, дарят людям скот, покровитель птиц и бог грома, бог, который записывает судьбу человека при его рождении в специальную книгу. Якуты верили, что их судьба уже predeterminedена свыше.

Ньургун Боотур (якут. Ньургун Боотур) – главный герой одноименного эпоса, представляет собой образ мужчины у народа саха. Богатырь – защитник племени Айыы. «Строен станом, словно копые, стремителен, как стрела, был он лучшим среди людей, сильнейшим среди людей, красивейшим среди людей, храбрейшим среди людей».

Туйаарыма Куо – персонаж многих олонхо, женщина «айыы аймаҕа». Является суженой героя эпоса или его сестрой. Туйаарыма – эпический женский идеал, наделенная красотой, устойчивой нравственной чистотой, настоящая представительница слабого пола, находящаяся под защитой и покровительством всего рода (племени) и богатырей.

Иччи – хозяин, владыка, хранитель, дух-властитель, таинственная сила. По верованию народа саха иччи влияют на благосостояние человека. Его имеют озера, реки, вода, дерево, лес, камень, земля, участок покоса, горы, ущелья, водовроны и др. Эти существа не относятся ни к разряду айыы, ни к роду абаасы. При соблюдении известных условий бережного и уважительного отношения к окружающей среде они всегда полезны человеку [2]. Аналог энтгов в некоторой степени, но намного превосходящий их по своим возможностям.

По якутской мифологии эльфы практически единичны с ирики-дьирики (дети природы, которые практически невидимы и могут предсказать или даже определить судьбу человека).

Кроме айыы, по соседству с людьми живут другие бессмертные существа – «абасы». Зло, злое начало все неблагополучие враждебное человеку причиняющее ему вред, всякое непонятное настроение, дурное качество, свойство, которое кто-либо не всегда может в себе подавить или неприятности, дурное настроение. Они обитают во всех трёх мирах, невидимы для человека и порой занимаются вредительством: могут украсть душу, наслать болезнь или смерть [2].

Нижний мир находится под землёй. Чтобы спуститься в нижний мир, богатыри превращаются в ледяной шест или железный кол, а шаманы залетают туда на бубне.

Представленные образы и персонажи дают понятие о нравственности и морали, в частности определяют:

- нравственный облик (терпеливость, гуманность, добродушие и сострадание к ближним);
- нравственную позицию (способность проявлять бесстрашие и силу воли в преодолении различных жизненных обстоятельств, бескорыстие и благородство, умение различать границу между плохим и хорошим);
- нравственные чувства (честь, чувство долга, умение нести возложенную ответственность, любовь к родине, уважение к старшим);
- нравственное поведение (благовоспитанность, умение себя вести, проявления кротости и послушания).

При этом следует учесть такие педагогические условия: определение нравственного содержания фильмов и фольклора и знакомство с ними ребенка; раскрытие нравственного смысла поведения персонажей; обыгрывание ребенком ролей персонажей.

На практике воспитания ценностного отношения к традициям своего народа и формирования представлений о нравственных качествах у детей дошкольного возраста можно использовать образы, представленные в фэнтези-фильмах в сравнении с персонажами самобытного фольклора русского и якутского народа.

Выводы. Таким образом, в зарубежных франшизах представлены персонажи среднего и нижнего миров. А в русском и якутском фольклоре мир представляет собой три яруса, обитателями которых выступают множество существ, имеющие свою сущность и обладающие разными качествами.

Данные образы можно сопоставить с образами известных зарубежных фэнтези-фильмов и в сравнении знакомить детей старшего дошкольного возраста с персонажами родной культуры, подчеркивая их качества, способности.

Воспитательная работа по выделенной проблеме требует определённой подготовки педагога ДОО и реализации соответствующих педагогических условий.

Педагогическими условиями воспитания ценностного отношения к традициям своего народа у детей старшего дошкольного возраста в аспекте зарубежных бестселлеров являются:

- совместный просмотр эпизодов с нравственными поступками героев фильма;
- обсуждение действий и поступков героев, их качеств;
- сопоставление героев фильма с персонажами фольклора своего народа и их качеств;
- организация предметно-развивающей среды с необходимыми атрибутами по содержанию образа жизнедеятельности персонажей;
- обыгрывание ролей по образам персонажей.

Литература:

1. Портнягин, И.С. Этнопедагогика «кут-сюр» / И.С. Портнягин. – М.: Академия, 1998. – 184 с.
2. Пекарский, Э.К. Словарь якутского языка. – Т. 1. – Л.: Академия наук СССР, 1959. – 1279 с.
3. Трошин, П.Л. Нравственное воспитание: понятие, сущность, задачи / П.Л. Трошин // Молодой ученый. – 2016. – № 8 (112). – С. 884-887.
4. <https://inplanet.net/rasy-sredizemya>
5. <https://mifolog.com/baba-jaga/>
6. <https://ru.wikipedia.org/кикимора>
7. <https://ru.wikipedia.org/леший>
8. <https://sci-book.com/etika/nravstvennyie-otnosheniya-nravstvennaya-79620.html>

Педагогика

УДК 376

кандидат педагогических наук, доцент Бутко Галина Анатольевна

Институт специального образования и психологии Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент Киселева Наталья Юрьевна

Институт специального образования и психологии Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент Шашкина Гульнара Рустэмовна

Институт специального образования и психологии Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы (г. Москва)

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ: ИТОГИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОЛИМПИАДЫ

Аннотация. В статье рассматриваются технологии изучения педагогических профессиональных компетенций студентов, обучающихся по направлению специального (дефектологического) образования, по результатам проведения Всероссийской Олимпиады «Я – профессионал», отношение студентов к проблемам специального и инклюзивного образования, а также анализ содержания рабочих программ по формированию у них профессиональных компетенций.

Ключевые слова: педагогические компетенции, педагогическая олимпиада, инклюзивное образование, специальное (дефектологическое) образование.

Annotation. The article discusses the technologies for studying the pedagogical professional competencies of students studying in the direction of special (defectological) education, based on the results of the All-Russian Olympiad "I am a professional", the attitude of students to the problems of special and inclusive education, as well as an analysis of the content of work programs to form their professional competencies.

Keywords: pedagogical competencies, pedagogical Olympiad, inclusive education, special (defectological) education.

Введение. Студенческие олимпиадные состязания являются одной из продуктивных форм взаимодействия высших учебных заведений, индикатором для выявления компетенций и творческого потенциала обучающихся. Всероссийская олимпиада студентов «Я – профессионал» относится к головным проектам президентской платформы «Россия – страна возможностей» и осуществляется при поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. Олимпиада «Я – профессионал» охватывает 72 направления профессиональной подготовки высших учебных заведений. Она направлена на выявление одаренных, мотивированных студентов, позволяет получить новые образовательные навыки, стимулирует продолжить обучение в магистратуре и аспирантуре, предоставляет возможность начать карьеру в престижной организации.

В 2020-2021 учебном году на портале этого масштабного практико-ориентированного состязания было зарегистрировано 576 012 участников. Из них по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» прошли регистрацию 4803 студента из 466 высших учебных заведений 10 федеральных округов Российской Федерации [<https://yandex.ru/profi/>]. В отборочном этапе приняли участие 1248 студентов.

Одной из первостепенных задач высшего образования является подготовка специальных педагогов для работы с детьми с нейроразностными и лингвокультурными особенностями. Политика государства в области непрерывного инклюзивного образования отражается в работах Г.А. Бутко [2], И.В. Евтушенко и И.Ю. Левченко [3], Е.А. Екжановой и Е.М. Резниковой [4] и других. Проблема изучения и анализа владения профессиональными компетенциями будущих

специальных педагогов описана в исследованиях Н.Ю. Киселевой, К.Д. Медведевой, В.А. Цыганковой, А.Ю. Герасимовой, Е.М. Глиоза [5], Е.Т. Логиновой [6], Н.Н. Малофеева [7], О.Г. Приходько [8], Г.Р. Шашкиной [9].

Изложение основного материала статьи. В связи с увеличением количества детей с множественными нарушениями развития, расширения инклюзивных и интегративных тенденций в образовании представляется целесообразным изучение успешности формирования умений и навыков студентов педагогических высших учебных заведений. В целях изучения сформированности профессиональных педагогических компетенций обучающихся мы провели анализ выполнения заданий 1248 студентов, обучающихся по направлению специальное (дефектологическое) образование. Педагогическая олимпиада состояла из трех этапов: отборочный этап, полуфинал и финал. На каждом этапе предлагались свои задания. Всего было проанализировано 1664 задания, предоставлявшихся участникам на всех этапах Олимпиады.

Было доказано, что в процессе обучения в вузе студенты овладевают навыками применения системного подхода для оценки структуры дефекта детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), умением анализировать психолого-педагогические особенности детей с нарушениями развития, могут определить направления комплексной помощи детям.

Отборочный этап проходил традиционно в онлайн-формате и представлял собой тестирование на платформе Яндекс [https://yandex.ru/profi/]. Тестовые задания были направлены на оценку знаний и навыков студентов в области специальной педагогики и психологии, специального образования лиц с ОВЗ, педагогических систем специального образования. 329 студентов успешно прошли отборочный этап и были приглашены на заключительный этап, состоящий из полуфинала и финала.

Полуфинал проводился в дистанционном формате и состоял в решении кейсового задания, выполняемого в течение 1 часа, с последующей загрузкой участниками ответов в личном кабинете на интернет-портале олимпиады. Кейсовых заданий было 20, и они распределялись участникам рандомно. Каждое кейсовое задание представляло собой вариант для анализа психолого-педагогического заключения по итогам обследования ребенка с ОВЗ на консультации и определения индивидуального маршрута реабилитации.

На *финал* Олимпиады по направлению специальное (дефектологическое) образование было приглашено 111 студентов, приняли в нем участие 87 человек. Финал включал в себя два вида заданий: самопрезентация участника и мастер-класс. Самопрезентация содержала краткое эссе на тему: «Почему я выбираю специальное дефектологическое образование?» Самопрезентация содержала представление участником заранее подготовленного практико-ориентированного задания в режиме онлайн-конференции.

Анализ распределения участников по федеральным округам России на всех этапах педагогической олимпиады представлен в таблице 1.

Таблица 1

Распределение участников педагогической олимпиады по федеральным округам России (по убыванию)

Федеральные округа РФ	Отборочный этап		Полуфинал	Финал
	Зарегистрировалось	Приняли участие	Приняли участие	Приняли участие
Приволжский	1167	240	76	24
Москва	930	267	69	19
Центральный	761	205	60	16
Сибирский	429	162	29	10
Уральский	426	153	26	5
Южный	364	40	7	1
Северо-Кавказский	208	19	11	2
Санкт-Петербург	184	44	18	5
Дальневосточный	180	57	19	4
Северо-Западный	154	61	14	1
<i>Итого</i>	<i>4803</i>	<i>1248</i>	<i>329</i>	<i>87</i>

Результаты выполнения заданий полуфинала олимпиады показали, что само описание педагогической ситуации, вопросы, поставленные к ней, критерии ее оценки оказались адекватными уровню подготовки студентов, пригодными для оценки компетенций, которые формируются у обучающихся бакалавриата по направлению специальное (дефектологическое) образование. Уровень сложности задания оптимальный, что подтверждается количеством правильных ответов участников полуфинала.

Анализ результатов финальных испытаний показал значительную разницу в уровне подготовки бакалавров по направлению специальное (дефектологическое) образование, что отразилось на сумме баллов, полученных участниками. Задания финала предполагали проверку не только сформированных у студентов компетенций в области диагностической, коррекционно-развивающей, консультативной, просветительской деятельности, но и проявление индивидуальности, лидерские способности к убеждению, вовлечению во взаимодействие, оригинальность в представлении материала, творческий подход к выполнению заданий.

Самопрезентация участника оценивалась жюри на основе разработанных критериев, были также даны рекомендации по включению обязательных полей: биографические сведения, личные достижения в области специального и инклюзивного образования, краткое эссе на тему: «Почему я выбираю специальное дефектологическое образование?». В оценке мастер-класса важнейшим критерием была методическая обоснованность содержания мастер-класса, жюри ждало от участника демонстрации глубокого понимания темы мастер-класса, отражения в содержании мастер-класса современных подходов к работе с детьми с ОВЗ в рамках профессиональных компетенций. Также при оценке самопрезентации и мастер-класса учитывалось ораторское мастерство участников.

Золотую медаль Всероссийской олимпиады «Я-профессионал» завоевали два участника: студентка 4 курса РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург), обучающаяся по программе «Сурдопедагогика. Начальное образование детей с нарушением слуха» и студентка 4 курса факультета психологии и дефектологии МГПИ им. М.Е. Евсевьева (Республика Мордовия, Приволжский федеральный округ). Обе золотые медалистки показали высокий уровень подготовки, блестяще продемонстрировали сформированные компетенции по направлению специальное (дефектологическое) образование.

Серебряную медаль завоевала студентка 1 курса Московского городского педагогического университета, обучающаяся по программе «Дошкольная дефектология». Бронзовую медаль завоевали два участника.

Победителями стали 30 участников финала, призерами – 52 участника. Это студенты вузов Москвы и Московской области, Санкт-Петербурга, Севастополя, представители Ярославской, Свердловской, Тамбовской, Брянской, Тюменской, Псковской, Тульской, Рязанской, Курской, Омской, Пензенской, Нижегородской областей, Алтайского, Красноярского и Хабаровского края, Республик Мордовия, Марий Эл, Дагестан, Татарстан.

Результаты проведенного исследования показывают, что студенты – бакалавры, обучающиеся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» в процессе изучения базовых и вариативных дисциплин показывают хороший уровень планирования содержания образования с учетом особых образовательных потребностей и особенностей обучающихся (ПК-1.1). При анализе педагогических ситуаций они демонстрируют умение изучать интересы, склонности, способности обучающихся, проводить оценку личностных особенностей с использованием современных контрольно-оценочных материалов (ПК-1.3).

В соответствии с требованиями Государственного Федерального Образовательного Стандарта, для формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций, для систематизации теоретических знаний студентов, профессора и доценты Московского городского педагогического университета разработали рабочие программы, обеспечивающие междисциплинарные связи в соответствии с учебной программой бакалавриата. (К.А. Баранников, С.Н. Вачкова, М.Ю. Демидова, И.М. Реморенко, О.А. Решетникова [1] и другие [10, 11]).

Вариативный блок профилей «Логопедия», «Дошкольная дефектология», «Олигофренопедагогика», «Тифлопедагогика и сурдопедагогика» включает около 20 дисциплин, многие из которых касаются диагностики и коррекции лиц с ОВЗ.

В целом, технологии диагностики, пропедевтики и коррекции речевых нарушений обучающихся базируется на традициях отечественной дефектологии, при этом проводятся параллели с зарубежными методиками. Освоение студентами педагогических компетенций обучения лиц с ОВЗ в специальных и инклюзивных условиях образования формирует навыки толерантного и конструктивного взаимодействия с различными социальными группами.

Выводы. Своевременный мониторинг и анализ сформированности профессиональных компетенций обучающихся вуза с учетом курса и формы обучения является инструментом для улучшения качества подготовки будущих специалистов. Всероссийская педагогическая олимпиада «Я - профессионал» показала высокий уровень подготовки студентов по направлению «Специальное (дефектологическое) образование. В процессе обучения в вузе студенты овладевают навыками применения системного комплексного подхода для оценки структуры дефекта детей с ограниченными возможностями здоровья, владеют умением анализировать психолого-педагогические особенности детей с нарушениями развития, а также могут определить направления комплексной помощи детям и разработать индивидуальный образовательный маршрут.

Литература:

1. Баранников К.А., Вачкова С.Н., Демидова М.Ю., Реморенко И.М., Решетникова О.А. О регулировании содержания образования на современном этапе обновления системы образования в российской Федерации // Вестник образования. – 2016. – № 14. – С. 69-80.
2. Бутко Г.А. Возможности использования компетентного подхода в профессиональном росте педагога // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2018. – № 3-2. – С. 41-45.
3. Евтушенко И.В., Левченко И.Ю. К разработке компетенций специалистов в сфере ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и детям группы риска // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 2. – С. 211-220.
4. Екжанова Е.А., Резникова Е.В. Модель педагогического сопровождения педагогом-тьютором детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного обучения // Специальное образование. – 2018. – № 4 (52). – С. 21-40.
5. Киселева Н.Ю., Медведева К.Д., Цыганкова В.А., Герасимова А.Ю., Глиоза Е.М. Из опыта развития профессиональных компетенций у будущих специальных педагогов. // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика. Сборник статей по материалам III Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. – 2019. – С. 253-255.
6. Логинова Е.Т. Современные проблемы подготовки специалистов в области специального образования // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2011. – № 1 (28). – С. 12-19.
7. Малофеев Н.Н. От равных прав к равным возможностям, от специальной школы к инклюзии // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2018. – № 190. – С. 8-15.
8. Приходько О.Г. Подготовка кадров для системы ранней комплексной помощи детям с ОВЗ // Развитие российской дефектологической науки и практики в современном образовательном пространстве: новый взгляд II Всероссийский съезд дефектологов. – 2018. – С. 48-53.
9. Шашкина Г.Р. Профессиональные компетенции учителя-логопеда в условиях реализации ФГОС до в образовательной организации. В сборнике: Проблемы реализации ФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья. Сборник статей по материалам круглого стола. Сост.: И.Ю. Левченко, А.С. Павлова, М.В. Шешукова. – 2016. – С. 181-188.
10. Butko G., Shashkina G., Drozdova N. Formation of the competencies of future teacher-speech therapists in the field of intercultural communication // Education and City: Education and Quality of Living in the City. The Third Annual International Symposium. – Moscow, 2021. – С. 1015.
11. Kiseleva N., Serebryakova N., Shashkina G., Skivitskaya M. Professional training of future speech therapists for work in the inclusive educational environment of a city. // Education and City: Education and Quality of Living in the City. The Third Annual International Symposium. – Moscow, 2021. – С. 4004.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрена актуальная тема воспитания в высшем учебном заведении в условиях перехода и развития дистанционного обучения. Автор рассматривает проблемы воспитательного потенциала преподавателей технического вуза, многие из которых не имеют психолого-педагогической подготовки. В статье приводятся взгляды специалистов на достоинство и недостатки дистанционного обучения и отмечается, что переход на виртуальные контакты, отсутствие совместной деятельности преподавателя и студента создает проблему социализации молодых людей и снижает воспитательный потенциал действий преподавателя. Деятельность преподавателя должна быть направлена на социальное формирование личности студента, принятия им нравственных норм, общечеловеческих ценностей, принятия правовых, экономических, гражданских и бытовых отношений. Автор в статье приводит результаты локального исследования, проведенного методом опроса в техническом вузе. Результаты опроса показали, что несмотря на то, что современное «цифровое поколение» имеет развитые способности самокоммуникации, но при этом студенты нуждаются в межличностном общении, во взаимодействии, в совместной профессиональной деятельности с преподавателем, для них важен их личный пример. В заключении автором выделены особенности личностных и профессиональных качеств преподавателя, совершенствование деонтологической и цифровой культуры для повышения воспитательного потенциала в условиях дистанционного обучения.

Ключевые слова: образование, воспитание, дистанционное обучение, личность, преподаватель, цифровое поколение, деонтологическая культура, педагогика.

Annotation. The article deals with the actual topic of education in a higher educational institution in the context of the transition and development of distance learning. The author examines the problems of the educational potential of teachers of a technical university, many of whom do not have psychological and pedagogical training. The article presents the views of specialists on the advantages and disadvantages of distance learning and notes that the transition to virtual contacts, the lack of joint activities of the teacher and student, training creates a problem of socialization of young people and reduces the educational potential of the teacher's actions. The teacher's activities should be aimed at the social formation of the student's personality, his acceptance of moral norms, universal values, the adoption of legal, economic, civil and domestic relations. The author in the article cites the results of a local study conducted by a survey method at a technical university. The results of the survey showed that despite the fact that the modern "digital generation" has developed self-communication abilities, students need interpersonal communication, interaction, joint professional activities with a teacher, their personal example is important for them. In conclusion, the author highlights the features of the personal and professional qualities of the teacher, the improvement of deontological and digital culture to increase the educational potential in the context of distance learning.

Keywords: education, upbringing, distance learning, personality, teacher, digital generation, deontological culture, pedagogy.

Введение. Реалии современного мира и создавшиеся условия ограничения, связанные с пандемией COVID19, изменили многие привычные и традиционные постулаты нашей жизни, в том числе и в высшем образовании. Вопрос воспитания в высших учебных заведениях и, в частности, в технических вузах волновал многих специалистов уже к концу прошлого века. Традиционные подходы к воспитанию, как целенаправленное формирование личности студента в соответствии с заданным общественным идеалом уходит в прошлое. Сегодняшнее положение дистанционного обучения, создало в большей степени пустоту, некий вакуум, в целенаправленном воспитательном воздействии образовательных систем и общественных институтов по отношению к студенческой молодежи. В условиях онлайн взаимодействия со студентами возрастает ответственность воспитательного потенциала личности преподавателя. Многие преподаватели технических вузов не имеют профессиональной психолого-педагогической подготовки являясь специалистами в области техники и производства. Эмпирическое освоение профессионализма в педагогической деятельности требует многолетнего опыта работы в вузе от таких специалистов, исторически так и происходит. Современная психолого-педагогическая наука и практика требуют от сегодняшних преподавателей способность осуществлять воспитание, создавая условия и мотивируя саморазвитие, самоактуализацию и самовоспитание личности студента в общении, сотрудничестве и совместной деятельности.

Переход на виртуальные контакты, отсутствие совместной деятельности преподавателя и студента в условиях ограничения и полного перехода на дистанционное обучение создает проблему социализации молодых людей и снижает воспитательный потенциал действий преподавателя.

Нельзя не согласиться, что дистанционное обучение прочно вошло в современное образовательное пространство и имеет положительные факторы, которое отмечают многие исследователи. Мобильное современных телекоммуникаций позволяет студентам доступ к разнообразной учебной информации в отличие от традиционной. Использование интеграции звука, движения, образа и текста создает расширенную возможность вовлечения интереса студентов к занятиям, тем не менее специалисты наряду с достоинствами все же констатируют низкое качество дистанционного обучения [2]. Как положительную сторону отмечают повышение оперативности в обновлении учебных курсов, возможности привлечения географически удаленных преподавателей, однако их волнуют технические сложности, отсутствие единой терминологии, недостаточное финансирование дистанционных образовательных программ, отсутствие политики защиты авторских прав на создаваемые электронные ресурсы. Так же отмечают огромную трудность для преподавателей точных дисциплин, невозможность демонстрировать, ответы в виде схем, формул [6]. И с этим мы абсолютно согласны, при обучении инженерных специальностей не всегда возможны, или доступны в онлайн режиме инструменты, программные системы для показа хода решения задач, составления схем, планов, чертежей.

Ученые, рассматривая студенческую молодежь как «цифровое поколение», отмечают изменения интеллектуальных способностей личности современного студента как поверхностное – снижение способности к систематизации, к выстраиванию логических связей, к структурированию информации [3]. Также они отмечают, что добывание информации приводит к уходу от фундаментальности знаний, к снижению личностных и профессиональных компетенций и интеллекта специалистов [7]. Многими специалистами рассматриваются особенности деятельности педагога в условиях дистанционного обучения, но в основном эти работы связаны с технической организацией дистанционного обучения [1].

Таким образом, различное мнение специалистов позволяет однозначно констатировать, что дистанционное обучение внесло кардинальные изменения в содержании профессионального образования, но при этом в недостаточной степени

исследованы проблемы воспитательного потенциала личности преподавателя в условиях виртуального общения. В связи с чем появляется необходимость повышения углубленного изучения воспитательного компонента дистанционного обучения.

Воспитательный потенциал личности преподавателя зависит от сформированности профессиональной и методологической культуры, которая определяется исследованиями в области педагогической деонтологии (К.М. Левитан, Е.К. Веселова, Г.А. Караханова). Деонтологическая культура педагога, как нравственно ориентированная, профессиональная педагогическая деятельность содержит методологическую рефлексию педагога, способность к научному обоснованию, критическому осмыслению форм и методов познания, творческому, креативному подходу, развитию и самосовершенствованию в педагогической деятельности. Как отмечают исследователи, личностно творческий компонент деонтологической культуры раскрывает механизм овладения педагогическими ценностями, технологиями и их воплощение в практику рассматривается как творческий акт [8]. Г.А. Караханова, объясняя многообразие подходов деонтологической культуры, рассматривает ее как интегральное образование педагога, как цель систематического профессионально-нравственного самосовершенствования [4].

Изложение основного материала статьи. Процессы обучения и воспитания неразрывны и направлены на человека как целое. Современная педагогическая наука определяет воспитание как целенаправленное создание условий для развития, реализации внутренних резервов, как процесс субъект-субъектного взаимодействия, направленный на формирование личностных качеств. Воспитание связано с духовным и физическим самосовершенствованием личности, в соответствии с потребностями общества, государства, интересами и возможностями самой личности. При этом значительная воспитательная роль в процессе профессиональной подготовки зависит от психологических особенностей, личностных качеств преподавателя. В условиях традиционных, аудиторных занятий в реальном времени у преподавателя в распоряжении широкий арсенал воспитательных действий, а в условиях дистанционного обучения преподаватель должен обладать профессиональными, креативными личностными качествами, чтобы заинтересовать, мотивировать, создать условия межличностного общения, партнерского взаимодействия со студентами. Студент в виртуальности свободен, в выборе включиться во взаимодействие, в общение, в деятельность или сделать это формально, он может «сидеть в сети» на занятии, но не заниматься, или заниматься другим делом.

Для выявления проблем воспитательных действий преподавателя в условиях онлайн обучения, мы провели исследование методом анкетирования студентов по выявлению взглядов на дистанционное обучение и роль преподавателя в этих условиях. Опрос проведен среди студентов инженерно-технического института Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова (СВФУ). Опросом были охвачены 256 будущих инженеров строителей и будущих кадастровых инженеров, в том числе 155 студентов первого, второго курсов (младшие курсы) и 101 студент третьих, четвертых курсов (старшие курсы). Результаты опроса приведены в таблице 1 (составлено автором).

Таблица 1

Результаты опроса студентов

№	Вопросы анкеты	Да %		Нет %	
		1,2 курсы	3,4 курсы	1,2 курсы	3,4 курсы
1	Нравится ли вам дистанционное обучение?	46	69	54	31
2	Готовитесь ли вы к онлайн занятиям? (в плане подготовки учебных принадлежностей, рабочего места)	38	19	62	81
3	Допускаете ли возможность подключиться к онлайн занятию и продолжать заниматься другим делом?	37	59	63	41
4	Важно ли для вас пунктуальность преподавателя?	89	95	11	5
5	Важен ли для вас личный пример преподавателя?	97	67	3	33
6	Важны ли для вас при получении онлайн уроков: культура речи, вежливость, аккуратность преподавателя?	88	93	12	7
7	Важно ли для вас владение преподавателя информационно-коммуникационными технологиями на высоком уровне?	78	98	22	2
8	Удовлетворены ли вы практическими занятиями в онлайн режиме?	24	42	76	58
9	Удовлетворены ли лекционными занятиями в онлайн режиме?	42	73	58	27
10	Задаете ли вы вопросы, вступаете в дискуссии с преподавателем вовремя онлайн занятий?	29	37	71	63
11	Возможно ли получение практических, инженерных навыков на онлайн занятиях?	22	41	78	59
12	Считаете ли справедливым дистанционное оценивание выполненных лабораторных, расчетно-графических работ?	40	33	60	67

Выводы. Результаты опроса показали, что в среднем половина студентов адекватно воспринимает дистанционное обучение, более сложно это дается студентам младших курсов, но при этом они более тщательно готовятся к онлайн занятиям, чем студенты старших курсов. Возможность заниматься другими делами на занятиях в онлайн режиме допускают в большей степени старшекурсники (59%), при этом многие из них подчеркнули причину этого – если занятия неинтересные или студент считает, что дисциплина на его взгляд не является значимой, важной для будущей профессиональной деятельности. Для всех студентов очень важны такие личностные качества преподавателя, как вежливость, пунктуальность, культура речи, аккуратность, для студентов младших курсов преподаватель является примером, того же мнения придерживаются больше половины старшекурсников. Практические занятия студенты предпочли бы изучать офлайн, многие при этом уточняли дисциплины технического профиля, лекционные занятия старшекурсников удовлетворяют больше, чем студентов младшего курса. Старшекурсники отметили, что они чаще всего

фотографируют или оставляют на электронном носителе презентационные материалы лекции, лекции в онлайн режиме проводятся в основном, как получение информации, хотя студенты старших курсов обозначили как интересные, лекции преподавателей, имеющих опыт работы в производстве. При этом отметили, что от современных преподавателей требуется высокий уровень владения информационно-коммуникационными технологиями. Многие студенты признались, что задания, выданные преподавателями, не все выполняют самостоятельно. Технологии позволяют обратиться к интернет ресурсам, к друзьям, старшекурсникам и другим специалистам, поэтому студенты не склонны считать справедливым дистанционное оценивание.

Таким образом, проведенное локальное исследование позволяет сделать вывод, что «цифровое поколение» проявляет интерес к дистанционному обучению, но при этом личностный пример преподавателя является основным воспитательным компонентом в обучении, студенты нуждаются в межличностном общении, во взаимодействии, в совместной профессиональной деятельности с преподавателем, и в то же время ожидают от него высокого уровня цифровой культуры. Дистанционное обучение создало ситуацию, в которой отсутствуют условия социальной среды для полного раскрытия личности студента, его персонализации, создания воспитательной среды в вузе. В дистанционных занятиях чаще всего используется объяснительно-иллюстративное обучение, при котором студенту отводится роль пассивного-созерцателя, пишет он конспект или нет, преподаватель не имеет возможности контролировать. В условиях дистанционного обучения, на наш взгляд, в большей мере необходимо применять педагогические технологии партнерства, сотрудничества, ставя при этом общие цели, задачи, которые решаются солидарными усилиями, личностной ответственностью каждого на разном уровне, этапе. Доминирующая роль при таких методологиях отводится самому студенту, его желанию самореализации, самоактуализации его способности к самоорганизации.

Деятельность преподавателя вуза, в условиях дистанционного образования, должна быть направлена на социальное формирование личности студента, принятия им нравственных норм, общечеловеческих ценностей, принятия правовых, экономических, гражданских и бытовых отношений. В условиях всемирной интернет коммуникации, молодежь имеет высокий уровень самокоммуникации с раннего возраста и существует опасность порой, негативной, стихийной социализации. Мануэль Кастельс отмечает технологическую переразвитость и социальную недоразвитость, как экстраординарный разрыв современного общества [5, С. 513]. Такая ситуация требует от преподавателей всех уровней образования поиска, разработок и совершенствования воспитательного компонента в своей педагогической деятельности, при этом цели совершенствования должны быть направлены на достоинства, сильные стороны личностных качеств студентов и мотивировать их к самовоспитанию.

Преподаватель технического вуза без специального педагогического образования должен стремиться к самообразованию в области основных направлений педагогики, формировать в себе педагогическую интуицию, обобщая практики и научные разработки в этом направлении. Таким образом, анализ теоретических позиций некоторых исследователей, и результаты локального исследования позволили нам выделить особенности личностных и профессиональных качеств преподавателя, которые позволят повысить воспитательный потенциал действий в условиях дистанционного обучения:

- быть доброжелательным, вежливым, общительным, так как преподавание это в первую очередь общение, рассматривается общительность конструктивная, деловая;
- иметь четкую дикцию, культуру речи для дистанционного обучения важно привлечь, заинтересовать студентов своей речью;
- иметь логическое мышление, умение выделять главное и логические связи, сопоставление разных взглядов, мнений;
- обладать нравственными качествами, соответствующими общечеловеческим ценностям;
- обладать цифровой культурой, характеризующееся способностью использовать на высоком уровне информационно-коммуникационные технологии;
- формировать в себе деонтологическую культуру, проявляющейся в педагогической этике, наличии мотивов, направленных на профессиональное совершенствование.

Обобщая вышеизложенное, можно обозначить, что дистанционная форма обучения студентов стала единственной возможностью организации учебного процесса в условиях пандемии и имеет перспективу развития и дальнейшего укрепления в современном образовательном пространстве. Неоспоримо дистанционное обучение имеет неотъемлемые достоинства, но безличность, отчужденность, анонимность, невозможность реального контроля, провоцирует студентов к обходным путям, порой нечестным, непорядочным поступкам при выполнении заданий. В связи с чем, воспитательный потенциал личности преподавателя становится важным фактором для создания условий активизации, мотивации и даже доминирования студентов, их самоактуализации в процессе дистанционного обучения.

Проведённое локальное исследование в отдельном взятом институте, в какой-то степени доказывает значимость личностных и профессиональных качеств преподавателя в условиях дистанционного обучения, необходимость дальнейшей разработки, поиска методик, технологий, совершенствования теории и практики в этой области. Проблемы воспитательной работы становятся более актуальными в условиях цифрового общества и требуют пристального внимания педагогов, психологов, социологов, исследователей и специалистов других областей науки.

Литература:

1. Ахметжанова Г.В., Абиева Д.Р. Особенности деятельности педагога в условиях дистанционного обучения // *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*. – 2019. – Т. 8. – №3(28). – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-deyatelnosti-pedagoga-v-usloviyah-distantsionnogo-obucheniya/viewer>, обращение 15.12.2020 г.
2. Водолад С.Н., Зайковская М.П., Ковалева Т.В., Савельева Г.В. Дистанционное обучение в вузе. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantsionnoe-obuchenie-v-vuze>, дата обращения 12.12.2020 г.
3. Дронова Е.Н. Технологии дистанционного обучения в высшей школе: опыт и трудности использования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-distantsionnogo-obucheniya-v-vysshey-shkole-opyt-i-trudnosti-ispolzovaniya/viewer> дата обращения 15.12.2020 г.
4. Караханова Г.А. Модель формирования деонтологической культуры будущего бакалавра образования // *Вестник АГУ*. 2017. Выпуск 4 (208). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-deontologicheskoy-kultury-budushego-bakalavra-obrazovaniya/viewer> дата обращения 19.12.2020 г.
5. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура: Пер. с англ. под науч. ред. О.И. Шкаратана. – М.: ГУ ВШЭ, 2000 – 608 с.
6. Рак Е.А. Особенности применения дистанционных технологий обучения в виртуальном образовательном пространстве вуза // *Власть*. – 2010. – №10. – С.74-76
7. Стрекалова Н.Б. Риски внедрения цифровых технологий в образовании // *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология*. – 2019. – Т. 25. – № 2. – С. 84-88.

8. Хентонен А.Г., Оноприева Е.О. Сущность и структура формирования деонтологической культуры у будущих педагогов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-strukutra-formirovaniya-deontologicheskoy-kultury-u-buduschih-pedagogov/viewer> дата обращения 15.12.2020 г.

Pedagogy

UDC 378.2

lecturer Vlasova Irina Vladimirovna

Samara State Technical University (Samara)

THE PROCESS OF TEACHING ESSAY WRITING TO TECHNICAL STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Annotation. The article focuses on the fact that with the renewal of educational programs in higher education in the context of modernization, students are increasingly involved in research work, participation in various international examinations in English. This serves to increase motivation to study the foreign language discipline in a non-language university and to prepare for essay writing, which is part of many international examinations. The article deals with the process of students' preparation for essay writing in foreign language classes at a non-language university. The main means of teaching this issue to students of technical specialties are author's textbooks developed by the teachers of the "Foreign languages" department. They are structured taking into account interdisciplinary links and are aimed to prepare technical students for essay writing. Clear guidelines and recommendations are given, as well as clichés for proper essay writing.

Keywords: essay, structure, recommendations, plan, motivation, international examination.

Аннотация. В статье акцентируется внимание на том, что с обновлением образовательных программ в высшем образовании в условиях модернизации, студенты все чаще привлекаются к научно-исследовательской работе, участию в различных международных экзаменах по английскому языку. Это служит повышению мотивации к изучению дисциплины "Иностранный язык" в неязыковом вузе и подготовке к написанию эссе, которое является частью многих международных экзаменов. В статье рассматривается процесс подготовки студентов к написанию эссе на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. Основным средством обучения этому вопросу студентов технических специальностей являются авторские учебные пособия, разработанные преподавателями кафедры "Иностранные языки". Они построены с учетом междисциплинарных связей и направлены на подготовку студентов технических специальностей к написанию эссе. Даются четкие указания и рекомендации, а также клише для правильного написания эссе.

Ключевые слова: эссе, структура, рекомендации, план, мотивация, международный экзамен.

With the modernization of education, changes in the structure and updating of educational programs in higher education, students are increasingly involved in scientific and research work in their specialty, participation in renowned international English language examinations, such as TOEFL and CPE. This serves to increase motivation to study the foreign language discipline at a technical university and to prepare for essay writing, which is a part of the international examinations [4, 9, 10]. Students read literature from foreign sources and show interest in conducting research experiments and writing their research papers on the results of their work. Teachers recommend that students, even at the initial stage of practical research, try to describe the course and results of their experiments, draw conclusions and summarize their results. Their work is published in scientific journals. Foreign language teachers help students to edit articles and teach them how to format them correctly. Besides that it is known that nowadays one of the points of modern foreign language teaching programs in some technical specialties is preparation for essay writing.

So, what is an essay? An essay is a creative work in which students should clearly express their points of view on a given topic, supporting them with logical arguments, introduce the reader to the opinion of opponents and convincingly refute it. The main task of the student is to clearly and distinctly formulate their thoughts and provide irrefutable proof of the correctness of their judgments [7, 8]. Essay writing is one of the types of students' independent work, when they learn the vocabulary of the specialty, learn to present the essence correctly and draw conclusions on the topic of the essay set by the teacher.

Nowadays there are great opportunities for students to study a particular scientific problem in depth. Students willingly take up any scientific research, experiments, innovations, which in the process of learning brings them to interesting performances at conferences, writing term papers and graduation projects. Work on materials from various foreign sources is very welcome. Such work motivates students to study a foreign language in detail and in depth. In the process of training students master different types of activities, for example, they learn the structure of scientific articles and how to work with them, read texts on specialization and translate them, mastering professional vocabulary, learn to write essays on a given topic, presenting their points of view in an argumentative way [1, 2, 3]. For this purpose, a whole series of textbooks in different technical specialties has been developed at the Department of Foreign Languages at Samara Technical University: "Chemistry in medicine" (2015), "Chemistry in engineering" (2017), "Chemistry in nanosphere" (2019), which teach how to quickly and effectively expand students' vocabulary, how to clearly formulate a thesis statement and prove its truth with solid and convincing arguments.

These study guides contain a wide variety of authentic, technical texts taken from foreign academic journals and articles. The teachers recommend a variety of lexical and grammatical tasks to be completed. Their sequence is not accidental. They are very effective because they check, firstly, reading comprehension and, secondly, they lead the students purposefully to writing an essay on a given topic. Here is an example of such exercises:

- 1) answer the questions;
- 2) which statements are true (+) and which are false (-);
- 3) match the words and word combinations with the translation;
- 4) match synonyms;
- 5) match antonyms;
- 6) find the English equivalents;
- 7) fill in the gaps;
- 8) translate the sentences;
- 9) give a brief summary of the text;
- 10) write a few sentences with the main ideas of the texts.

Students may not have previously had to write an essay, so the teacher will give them the following guidelines for the general structure of an essay.

First, they should write an introduction. The introduction should give a clear idea of what is to be discussed next, and the teacher should see that the student is answering a specific set of questions. So, a good introduction should demonstrate the students' intention

to answer the question posed; show that they understand the topic; outline the structure of the answer and the main aspects it will address.

When writing an essay, students can be advised to use the following clichés that will help them to more accurately indicate the direction of the topic. For example:

This essay deals with...

This assignment will examine...

This report will analyze...

If the essay is titled "Engineering education. Ways of acquiring professional skills in the technical field", then in the introduction students can write: "This essay will examine modern ways of acquiring professional skills in the technical field".

Students can also use words and expressions that will emphasize the outline of the essay, for example:

The essay is divided into four sections...

It will first consider...

It will then continue to describe...

The third part compares...

Finally, some conclusions will be drawn as to....

The main body of the essay should present each of the arguments using examples. The information is to be clearly divided logically. For this purpose the text should be divided into paragraphs. It is necessary to think about the structure of the essay and make sure that the main body logically leads to the conclusion.

Thesis is the students' thoughts on the issue at hand in the form of assertions, while arguments are the proofs of these assertions. Arguments may be facts, phenomena of social life, events, experiences, scientific evidence, references to scientists' opinions. Depending on the length of the essay, it is necessary to determine the necessary number of theses. At the same time, there should be two arguments for each thesis. The logic is simple: one argument is unconvincing, three arguments overload the text. Therefore, students are aimed to write the essay in such a way that each thesis is supported by two arguments. At this step, students are advised to get familiar with related issues on the topic of the essay. It will allow them to determine what they should write in the essay and what they shouldn't. After that, students study the literature, sources, outline the key points, define the main issues to formulate their own theses, thoughts, statements and support them with arguments.

The conclusion should summarize the ideas expressed. Here the students should give an answer to the question formulated in the topic of the essay. Or, depending on the topic, indicate the perspective or consequences of the problem in question. The lecturer teaches that a good conclusion is not just about summarizing. The conclusion should be thoughtful, for example, applying what has been written to a real-life situation.

At the same time, there are points that should be avoided in the conclusion of an essay: for example, putting forward completely new ideas. If they are really important, they should be included in the main body. It is inappropriate to use an exculpatory tone. One should be confident in one's statements. Students are advised to avoid phrases like 'I may not be an expert' or 'At least this is my opinion'. According to many teachers, the conclusion is the most important part of an essay. It demonstrates that the student has a good command of the material and has thoughtfully approached the problem [11, 12].

As a rule, a lecturer can devote an entire class to this work and comes up with a plan for writing an essay. Before they start working on the text, students are encouraged to compile a glossary, learn how to compose phrases using special vocabulary. This will make their future work much easier. A student should have a clear idea of the content of his/her essay, be able to write the essay, laying it out according to the suggested plan. An essay in English should eventually fit into 200-250 words, where only the most basic points are given in a concise form. It is worth noting that in an essay the teacher suggests the extensive use of impersonal constructions giving the text objectivity: It is believed that...; It cannot be argued that...; passive voice, non-categorical verbs, for example: suggest, claim, suppose; to show one's attitude to the issue, but to avoid personal judgments, one can use adverbs: apparently, arguably, ideally, strangely, unexpectedly. Students may use modal verbs would, could, may, might to tone down the categorism; to avoid generalization, the teacher suggests using qualifying adverbs: some, several, a minority of, a few, many.

The teacher can offer students individual homework assignments to write their own essay on a given topic. Such work arouses students' interest: they eagerly discuss the written essays, make comments, present their own ideas and modifications into the ready-made essays of their classmates. Here is a sample essay on «Making a good salary is more important than job satisfaction» with the given plan.

What is your opinion? Do you agree with this statement?

Write 200-250 words.

Use the following plan:

– make an introduction (state the problem);

– express your personal opinion and give 2-3 reasons for your opinion;

– express an opposing opinion and give 1-2 reasons for this opposing opinion;

– explain why you don't agree with the opposing opinion;

– make a conclusion restating your position.

Some people when choosing their career focus primarily on the money they would be earning, whereas for others the joy they would get from work is more important.

I think that first and foremost one should think about is the satisfaction that a job can bring. First of all, good feelings bring more good feelings, namely, if a person feels good at work they will feel good in life. It is called the law of attraction that says, "Similar attracts similar". Second, if one gets satisfaction from job, they like it and do it better than they would otherwise. As a rule a person can get a good salary for anything that is done well, since good and professional work is always required.

At the same time there are those who say that a lot of things depend on money. People need food, clothes and shelter. Many want to travel and all these things require money. So people should think about money first.

I cannot agree with the opinion mentioned above for a particular reason. Yes, money important, nevertheless, if one let money be you sole reason for living they could end up spending a third of their time at a job they hate and so much of their life. Focusing only on money leads to obsession with more, whatever it costs.

In conclusion I would like to say that sometimes it is hard to choose between money and satisfaction. Besides, one should always remember the words of Steve Jobs, the founder of Apple corporation, "Your work is going to fill a large part of your life, and the only way to be truly satisfied is to do what you believe is great work. And the only way to do great work is to love what you do." Thus, I believe that if a person chooses satisfaction over money, money will come eventually.

Essay writing is an incomparably more effective way of developing skills in careful argumentation, conceptual clarity, sensitive interpretation and effective evidence gathering. As a result of the work done it turned out that preparation for writing an essay and the process of writing an essay on a given topic is a rather complicated work that requires certain lexical and grammatical knowledge, the ability to express thoughts, compare different points of view and draw conclusions. It should be noted that this work, being very

time-consuming, arouses a certain interest among students [5,6]. They work a lot with different texts and dictionaries, realizing that the main condition for writing a good essay is to be fluent in the subject. After all, the students will have to express their own points of view, reasons, and draw conclusions. To structure the work logically, the first thing to do is to think about the outline of the essay. It usually consists of separate brief thesis on a given topic, which as they are disclosed should be argued and supported by evidence. So the accumulated experience will be useful to students in their future scientific work and will help them not only to write articles, but also to communicate with foreign colleagues and participate in international projects, conferences and international examinations.

Bibliography:

1. Banartseva, A.V., Vlasova, I.V. Chemistry in Medicine. Textbook. – Samara: Samara State Technical University, 2015. – P. 100.
2. Banartseva, A.V., Vlasova, I.V. Chemistry in Engineering. Textbook. – Samara: Samara State Technical University, 2017.
3. Banartseva, A.V., Vlasova, I.V. Chemistry in Nanosphere. Textbook. – Samara: Samara State Technical University, 2019. – P. 100.
4. Blinov V.I., Vinenko V.G., Sergeev I.S. Methods of teaching in higher education. Educational and practical textbook. – Moscow: Yurayt Publishers, 2013. – P. 315.
5. Bonami, D. English for future engineers / D. Bonami. – M.: High School, 1994. – 287 p.
6. Galskova N.D. Modern methodology for teaching foreign languages. – M., 2000. – 420 p.
7. Komarov A.S. Guide To Writing Essays in English. Textbook / A Guide To Successful Essay Writing. – M., 2018. – P. 152.
8. Selyantseva N.V.: USE. English Language. Essay: topics and arguments. Writing: topics and structure. – M., 2019. – P. 560.
9. Vlasova I.V., Mikhelkevich V.N. General cultural competences of bachelors of engineering and technology and their formation by means of foreign language / I.V. Vlasova, V.N. Mikhelkevich // Traditions and innovations in construction and architecture: materials of the 72nd All-Russian scientific and technical conference. – Samara: SAGASU. – 2015. – P. 364-372.
10. Vlasova I.V., Mikhelkevich V.N. The system of development and formation of general cultural competences of technical university students in the process of foreign language teaching / I.V. Vlasova, V.N. Mikhelkevich // Bulletin of Samara State Technical University. Psychological and Pedagogical Sciences Series. – Samara: SamGTU. – 2014. – № 4 (24). – P. 39-47.
11. Yagudena A.R. Essay Designer in English. Textbook. – M., 2020. – P. 80.
12. Yagudena A.R. Secrets of English essay writing. Tips from an expert. – M., 2020. – P. 254.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения праву Гаджиева Патимат Дайитбеговна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Раджабова Ранса Валиевна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат юридических наук, доцент кафедры конституционного и международного права Алиева Зульфия Ибрагимовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет» (г. Махачкала)

АНАЛИЗ ПРАКТИЧЕСКОГО ОПЫТА ПРАВОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛЫ

Аннотация. В данной статье, опираясь на результаты наблюдений за деятельностью учителей-правоведов общеобразовательных организаций и анализ психолого-педагогической литературы, рассмотрены теоретические и методические основы правовой социализации учащейся молодежи, в условиях правового пространства школы; описаны возможности правовых курсов решения проблемы повышения уровня правосознания учащихся. Авторы делают вывод о том, что для успешного распространения полученного опыта в образовательных учреждениях необходимо вносить его в содержание подготовки будущих учителей права. Следует активно знакомить студентов с имеющимся опытом во время прохождения педагогической практики, в обязательные задания по педагогической практике необходимо включать организацию работы, направленную на формирование правовой культуры учащихся. Так же, крайне важно, осуществлять преемственность в процессе правового воспитания детей и молодежи и продолжать ее в условиях СПО и вузов.

Ключевые слова: демократический уклад жизни школы, правовые курсы, правовая культура, правомерное поведение.

Annotation. In this article, based on the results of observations of the activities of teachers-jurists of general educational organizations and the analysis of psychological and pedagogical literature, the theoretical and methodological foundations of the legal socialization of students in the conditions of the legal space of the school are considered; the possibilities of legal courses for solving the problem of increasing the level of legal consciousness of students are described. The authors conclude that for the successful dissemination of the experience gained in educational institutions, it is necessary to include it in the content of the training of future teachers of law. It is necessary to actively acquaint students with the existing experience during the passage of pedagogical practice, in the mandatory tasks for pedagogical practice it is necessary to include the organization of work aimed at the formation of the legal culture of students. It is also extremely important to carry out continuity in the process of legal education of children and youth and continue it in the conditions of VET and universities.

Keywords: democratic way of life of the school, legal courses, legal culture, lawful behavior.

Введение. В настоящий момент в Российской Федерации наблюдается тенденция. Согласно которой выпускники общеобразовательных школ обладают определёнными знаниями в области права, более – менее успешно сдают ЕГЭ по Обществознанию, но, как показали опросы, зачастую слабо владеют практическими навыками поведения на основе полученных правовых знаний. Это факт существенно снижает эффективность социализации подрастающего поколения в нашей стране. При этом среди молодёжи явно недостаточно распространены такие качества законопослушного гражданина, как законопослушность, активная гражданская позиция, способность к социальному творчеству и толерантность. В этой связи в обществе нарастают такие негативные тенденции, как усиление социальной апатии, растёт рост правонарушений среди молодёжи [1-7].

Изложение основного материала статьи. За последние годы в российских школах накоплен большой опыт организации правового воспитания школьников среди молодёжи на базе общеобразовательных учебных учреждений.

При этом можно выделить наиболее значимые факторы, способствующие развитию данного процесса:

- существенное повышение свобод в образовательных учреждениях, обусловленных демократизацией образования (прежде всего, свободы личности обучающихся, существенное расширение свободы в деятельности учителей);
- активное использование в работе школ положительного опыта воспитания подрастающего поколения последних лет в вопросах формирования правовой культуры учащихся;
- повсеместная реализация вариативности образования, предоставляющим школам права на выбор форм, методов, технологий обучения и воспитания учащихся и др.

Опыт работы подобного рода организаций, например, МБОУ СОШ лицея №51 г. Махачкала по правовому образованию и воспитанию учащихся видится нам одним из возможных направлений совершенствования всей общеобразовательной системы в сфере права.

Важным элементом школьного правового пространства является изучение учебных курсов, целью которых является изучение основ демократических принципов и ценностей современного правового государства и гражданского общества. В качестве примера можем привести учебный курс «Граждановедение».

В этом курсе подростки не столько повышают осведомленность в области права, но и приобретают ценнейший опыт соблюдения и отстаивания прав гражданина.

Отсюда вытекают цели и задачи данного курса (табл. 1):

Таблица 1

Цели и задачи учебной дисциплины курс «Граждановедение»

Цель курса	Задачи курса
1. сформировать представления о правах и свободах человека как личной жизненной ценности.	1. способствовать приобретению опыта реализации прав гражданина и возможности отстаивания их; 2. помочь учащимся сформировать и осмыслить опыт различения как реализации, так и нарушения прав человека; 3. формировать умения создавать нормы и правила общей жизни, обсуждать их в коллективе.

Однако исходя из представления о важности формирования универсальных, надпредметных умений, в таком курсе могут успешно решаться задачи формирования умения вести дискуссии и участвовать в них, создавать тексты документального, нормативного характера, рецензировать тексты товарищей, ставить вопросы и давать на них ответы, проводить опросы общественного мнения и анализировать их результаты, умение анализировать собственную и коллективную деятельность, оценивать себя по выработанным критериям.

Структура учебного курса предполагает:

1. Изучение школьниками прав человека, законов государства по их обеспечению, проведение микросоциологических опросов родителей, населения по их отношению к правам человека, реализации прав в своей жизни.

2. Изучение школьных законов, подготовка проектов изменений и дополнений к ним, новых законов и положений, регулирующих жизнь школьного сообщества.

Здесь полезно проведение опросов в школе и сбор предложений по совершенствованию школьного законодательства, рецензирование проектов, подготовленных товарищами, проведение деловой игры, имитирующей законодательное собрание, обсуждение школьных законов, подготовленных учениками школы.

В результате освоения этой темы у школьников формируются представления о законотворческой деятельности, навыки ведения дискуссии, накапливается и осмысливается опыт решения проблем, существующих в школе.

Изучение основ отраслевого права – гражданского, трудового, уголовного. Ролевая игра в малых группах в юридическую консультацию. Ученики поочередно становятся клиентом, юристом-консультантом и экспертом, они задают друг другу вопросы, разыгрывают жизненные ситуации, пытаются правовым путем решить возникающие проблемы. Посещение суда по уголовным и гражданским делам, юридической конторы, полиции и т.п. [8].

Результат изучения раздела – формирование осведомленности о правовых нормах; осмысление учащимся опыта применения правовых норм в повседневной жизни.

При изучении первой темы учащиеся знакомятся с важными правовыми документами - текстами Всеобщей декларации и Конвенции о правах ребенка.

В рамках данной темы предполагается чтение учащимся данных документов с последующим обсуждением непонятных терминов, которые встретились в Декларации или Конвенции. Далее – обязательное обсуждение прав ребёнка, согласно данным документам.

После коллективного обсуждения, для закрепления полученных знаний, учащимся предлагается занести в таблицу краткое содержание статей, разделив их на политические, гражданские и социальные, нормы.

Другой вариант вытекает из деятельностного подхода к процессу образования и основан на «проживании» и переживании соответствующих ситуаций, иначе говоря, деятельность учителя и учащихся строится на интерактивных технологиях обучения, что позволяет одновременно решить целый ряд дидактических задач.

В этом случае в начале первого урока ребятам предлагают попробовать составить перечень прав, которыми они не хотели бы обладать как в настоящий период своей жизни, так и в дальнейшем, когда они будут взрослыми. Вначале каждый сам в тетради коротко формулирует желаемые права и свободы. В этот момент не нужны никакие тесты и справочники, ребятам надо напомнить, что сейчас нет смысла вспоминать о том, что они читали о правах, смотрели по телевизору или слышали от взрослых. Важно как можно лучше представить свое будущее, свои мечты и желания и подумать, какие права нужны были бы, чтобы сбылось то, о чем ты мечтаешь про самого себя, что желаешь близким людям.

После этого целесообразно составить общий список прав, который желает иметь этот класс.

По ходу заполнения таблицы (ее можно заранее составить из пяти вертикальных колонок на нескольких развернутых листах тетради) в ее первой левой колонке записывается формулировка прав, предложенных ребятами. При этом вместе определяются близкие по смыслу выражения, с согласия авторов производят обобщение их в одно предложение. Тут же мотивируется деятельность по объединению в сходные понятия близких по смыслу предложений. Учитель подчеркивает важность такого умения и его сложность. Ведь надо уловить смысл каждого выражения, удержать несколько положений в своей памяти, соотнести смыслы, уловить их сходство или различие, сформулировать обобщенное предложение.

Далее учащиеся получают текст Всеобщей декларации прав человека, учитель рассказывает об истории принятия Всеобщей декларации прав человека в ООН в 1948 году.

При этом важно подчеркнуть, что впервые в истории планеты мировое сообщество смогло принять общий и единый для всех стран перечень прав жителя Земли.

После обсуждения Всеобщей декларации прав человека учитель приступает к обсуждению второй главы Конституции России, в которой излагаются все права, которые российское государство гарантирует гражданам своей страны.

Можно предложить сравнить статьи Конституции России и Декларации, положения Конституции с «нашими» нормативами. Несмотря на то, что авторы Конституции при подготовке этой главы соотносили ее положения с Декларацией, имеются и различия. Интересно узнать мнения ребят о причинах этих расхождений и еще раз зафиксировать, что та или иная норма может быть по-разному сформулирована. Если найдены какие-то дополнительные права или положения, расширяющие статьи Декларации, то их надо занести в третий столбик таблицы «Конституции РФ» [12].

Если в школе имеются свои внутришкольные законы или писанные правила, интересно после прочтения записать их в четвертый столбик «Права в нашей школе», а затем обсудить с ребятами, каким статьям Декларации и Конституции соответствуют те или иные школьные нормы, а также причины отсутствия тех или иных прав во внутришкольном законодательстве (например, Положение об ученическом самоуправлении и т.д.). Если таких законов нет, можно ознакомиться с Уставом школы и также соотнести его положения со статьями Декларации и российской Конституции.

Большую роль в преподавании данного курса играют игровые технологии обучения, в частности, особый интерес у ребят вызывает деловая игра: поход в юридическую консультацию, которую следует проводить для закрепления изученного материала по теме права человека. Перед ее началом ученики объединяются в группы из трех человек: один из них принимает роль юриста, другой – клиента, третий – эксперта, оценивающего правовое поведение товарищей и правильность консультации. Члены каждой группы меняют свои позиции и проводят взаимооценку. При этом учащимся можно предложить ознакомиться с Уставом школы и соотнести положения устава со статьями Декларации и Российской Конституции. Проанализировать насколько Устав общеобразовательного учреждения соответствует статьям Всеобщей декларации прав человека и Российской Конституции.

Выводы. Таким образом, успешность правовой социализации учащихся в условиях образовательного пространства школы во многом зависит от того, насколько реализуется образовательный процесс, характер взаимоотношений педагогов и учащихся, а так же учащихся между собой, характер действующих норм и правил школьной жизни будут соответствовать демократичным основам. Совокупность подобных условий жизнедеятельности образовательного учреждения ученые [9; 12 и др.] называют правовым пространством школы.

Обобщение опыта педагогического коллектива и учащихся лицея №51 г. Махачкалы показал, что это название подчеркивает с одной стороны – многообразие возможных форм деятельности и общности видов органов управления, обилие норм и правил, а с другой – конкретную направленность педагогической работы на формирование и осмысление опыта правового поведения всех участников учебно-воспитательного процесса.

Мы считаем, что для успешного распространения полученного опыта в образовательных учреждениях необходимо вносить его в содержание подготовки будущих учителей права. Необходимо активно знакомить студентов с имеющимся опытом во время прохождения педагогической практики, в обязательные задания по педагогической практике необходимо включать организацию работы, направленную на формирование правовой культуры учащихся. Это могут быть как уроки в рамках учебного процесса, так и внеклассные воспитательные мероприятия со школьниками [6]. Так же, крайне важно, осуществлять преемственность [7; 10; 11] в процессе правового воспитания детей и молодежи и продолжать ее в условиях СПО и вузов.

Литература:

1. Айсувакова Т.П., Ахмедова Э.М., Горбунова Н.В., Давыдова Л.Н., Джамалханова М.А., Дугарская Т.А., Ерина И.А., Зембатова Л.Т., Иванова Н.Н., Киргуева Ф.Х., Клушина Н.П., Клушина Е.А., Матюгин Н.Е., Мячина В.А., Одишвили Г.Н., Позднякова И.Р., Сушкова С.А., Ускова О.А., Филимонюк Л.А., Шаталова Л.С. и др. Психолого-педагогические аспекты осуществления образовательного процесса в современных социокультурных условиях. – Москва, 2021.
2. Агаргимова В.К., Абдулаев М.А., Амамбаева Н.С., Амчиславская Е.Ю., Асылдерова М.М., Бушуева Е.В., Везетиу Е.В., Вовк Е.В., Гаджиева П.Д., Дугарская Т.А., Дудаев Г.С.Х., Ерина И.А., Капина А.А., Лапшова И.А., Матюгин Н.Е., Одишвили Г.Н., Окунев С.А., Сорокопуд Ю.В., Травинова Г.Н., Явбатырова Б.Г. и др. Подготовка студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры к осуществлению будущей профессиональной деятельности на основе современных социокультурных реалий. – Москва, 2021.
3. Гаджиева П.Д. Детям о правах (учебно-методическое пособие). – Махачкала, 2018. – С. 128.
4. Гаджиева П.Д. Компетентностный подход в подготовке будущих учителей права // Право и образование. – 2014. – № 1. – С. 48-54.
5. Гаджиева П.Д., Хурдаев Н.А. Современные тенденции развития образования // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 5 (54). – С. 152-153.
6. Гаджиева П.Д., Дудаев Г.С.Х., Серкерова Н.К. О вопросах формирования готовности будущего педагога к обеспечению прав ребенка в общеобразовательной школе // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 301-302.
7. Гаджиева П.Д., Серкерова Н.К., Коценко В.Н. Реализации идей социального проектирования в процессе формирования военно-патриотической направленности студенческой молодежи на основе взаимодействия общественных объединений и образовательных организаций // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 306-307.
8. Гражданское образование: Пособие для педагогов и работников образования / Сборник материалов разработанный под эгидой Совета Европы. Второе издание / Под редакцией Н. Воскресенской, И. Фрумина. – М., 2000
9. Ловничая, Т.Н. Формирование правовой культуры учащихся в инновационной образовательной системе лицея: автореф. дисс. к.п.н. – Волгоград, 2003. – 23 с.
10. Сорокопуд Ю.В., Соловьева С.Н., Коценко В.Н. Педагогические возможности музеев и общественных объединений в процессе формирования патриотической направленности студенческой молодежи // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2 (81). – С. 41-43.
11. Сорокопуд Ю.В., Марайкова Д.Е., Соловьева С.Н., Дубовицкий И.Н. Организация воспитательной работы в процессе досуговой деятельности детей и молодежи // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 263-265.
12. Фиофанова О.А. Проектирование модальностей взросления подростков в воспитательном пространстве // Известия Российского государственного университета им. А.И. Герцена. – СПб. – 2007. – №9.

УДК 378

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной психологии и дошкольной дефектологии Газиева Марина Зеудыевна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

Аннотация. В статье изучена проблема подготовки будущих специалистов дефектологического образования в области психолого-педагогической диагностики. Проведен анализ современных подходов к формированию компетенций педагогов, получающих специальное (дефектологическое) образование. Сделан вывод о том, что современное педагогическое образование ориентировано на компетентностную модель подготовки педагога-дефектолога; компетенции в области психолого-педагогического изучения детей с ОВЗ являются обязательной составной частью комплексной подготовки будущих специалистов дефектологического образования.

Ключевые слова: специальное образование, дефектолог, будущий специалист, психолого-педагогическая диагностика, портфолио, профессиональная подготовка, компетенция.

Annotation. The article studies the problem of training future specialists in defectological education in the field of psychological and pedagogical diagnostics. The analysis of modern approaches to the formation of the competencies of teachers receiving special (defectological) education is carried out. It is concluded that modern pedagogical education is focused on the competence model of training a teacher-defectologist; competencies in the field of psychological and pedagogical study of children with disabilities are an obligatory part of the comprehensive training of future specialists in defectological education.

Keywords: special education, defectologist, future specialist, psychological and pedagogical diagnostics, portfolio, professional training, competence.

Введение. В последние годы в связи с реорганизацией системы образования, которая происходит, во-первых, из-за инклюзии (включения) в массовый образовательный процесс людей с различными нарушениями в своем развитии, во-вторых, с тем, что включаются новые современные технологии и формы коррекционно-образовательной помощи, а также все более высокие профессиональные требования предъявляются к специалистам, работающим с детьми с различными нарушениями в развитии.

Диагностическая компетентность является одной из самых важных для будущего специалиста, проходящего профессиональную подготовку по направлению специальное дефектологическое образование. Данная компетентность включает в себя умение проводить диагностику и выявлять отклонения в развитии у детей с патологиями в развитии, интерпретировать результаты проведенного исследования, а так же умения грамотно оформлять заключение о проведенной диагностике по результатам обследования и обозначать пути психолого-коррекционного сопровождения, развития и образования ребенка с нарушенным развитием здоровья. В связи с важными изменениями в деятельности специалиста, работающего в ППК, данные задачи приобретают еще большую актуальность. Такие изменения стали происходить в связи с расширением возможностей инклюзивного образования, с включением в образовательную систему детей с различными отклонениями в физическом и психическом развитии.

Согласно стандарту, который регламентирует все этапы образования в магистратуре по направлению специальное коррекционно-развивающее образование, тем самым стимулирует преподавателям высшего образования расширять и совершенствовать пути по развитию и качественному изменению формирования у студентов диагностической компетентности.

Изложение основного материала статьи. Преобразование отечественного высшего образования нацелено на вхождение в мировое образовательное пространство и предполагает качественное изменение отечественной образовательной системы в одну из составных часть единого европейского пространства высшего образования.

Инновация высшего профессионального образования активно внедряется в новые планы по расширению педагогического образования, становится его фундаментом. В исследованиях, которые проводили Д.А. Иванова, А.В. Хуторской, Э.Ф. Зеера и другие ученые, была проанализирована сущность компетентностного подхода. В работах А.В. Щербакова, В.А. Белекова, А.К. Марковой и других, раскрыты пути повышения профессиональной компетентности; Л.В. Митиной – направления исследования посвящены педагогической компетентности; Л.А. Петровской – коммуникативной компетентности; С.Е. Шишовой – образовательной компетентности.

Закономерным продолжением развития идеи гуманизации образования и лично-ориентированного подхода является компетентностный подход. Согласно данному подходу, целью образования является развитие личности человека. Одним из условий перехода системы профессионального образования на компетентностную основу является определение компетенций, значимых для каждого вида профессиональной деятельности.

Важный вопрос о содержании понятия компетенция, о составляющей компетенции, о развитии путей их формирования в ходе получения высшего образования в литературе широко обсуждается в настоящее время.

Под компетенцией, согласно анализу литературных источников, многие авторы понимают способность специалиста применять свои умения и навыки для решения задач связанных с профессиональной деятельностью.

В девяностых годах организацией международной системы труда введено понятие ключевых компетентностей, которое понимается авторами, как способность специалиста продуцировать в ходе трудовой деятельности полученные, в ходе обучения профессиональные навыки и умение использовать их в практической деятельности.

В настоящее время главной целью московских ВУЗов является высшее образование, которое будет нацелено на подготовку компетентного специалиста, и процесс этой подготовки обозначается как компетентностный.

Компетентностный подход предполагает качественные перемена в вопросах разработки целей, в разработке содержания и оценки полученных результатов.

В настоящее время уже есть ряд работ, изучающих профессиональные компетенции специальных педагогов. Е.В. Колтакова, М.Н. Русецкая, изучали проблему формирования и оценки профессиональных компетенций специалистов – логопедов, проводили анализ направлений рассмотрения понятия компетентность в педагогической науке [6].

Л.В. Басаргина в своих исследованиях профессиональных компетентностей специалиста-логопеда определяла их, как совокупность профессиональных компетенций, включающих знания в области логопедии и смежных дисциплин, развитию и саморазвитию личности [1].

Л.А. Глазун, при изучении условий формирования методических компетенций у будущих дефектологов, выявила, что формирование профессиональной компетентности происходит во время становления педагога неравномерно [2].

В настоящее время эффективность педагогических процессов в образовании тесно связана с развитием компьютерных технологий (Е.Н. Артеменко, В.В. Борисова, Л.Б. Наумов, Т.А. Метельская, И.И. Цыркун, Н.М. Якушева).

Значительное количество научных исследований посвящено проблемам формирования коммуникативных качеств, необходимых для работы с детьми с отклонениями в развитии. Изучению личности дефектолога посвящено немало работ: ее формированию в процессе профессиональной подготовки (О.А. Абдулина, Е.В. Бондаревская, В.А. Гусев, В.С. Ильин, В.Н. Никитенко, В.А. Слостенин и другие); личностным проявлениям педагога в профессиональной деятельности (Е.И. Рогов, Е.Н. Шиянов и другие).

Разрабатываются вопросы создания перечня компетенций специалистов психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста (И.Ю. Левченко, И.В. Евтушенко). Вопросы ставятся на уровне подготовки бакалавриата (И.М. Яковлева, Е.Э. Артемова, И.В. Евтушенко, Л.А. Тишина), на уровне подготовки СПО (В.В. Мануйлова) и на уровне подготовки магистров (И.Ю. Левченко) [7].

Для нашего исследования значимыми являются научные работы, которые раскрывают компетенции педагога – дефектолога. Однако эта проблематика недостаточно разработана в литературных источниках.

За последние годы появилось достаточно большое количество работ, посвященных инновационным формам работы со студентами – дефектологами в процессе их обучения в высшей школе (Л.В. Горюнова, Е.С. Дунаева, Е. В. Шепилова, Н.В. Шкляр и другие) [3].

Анализ литературных источников по проблеме формирования профессиональной компетентности показал, что особый интерес к этой проблеме проявляют в отношении профессиональных компетенций учителей – логопедов. Рассмотрению компетентностной модели учителя – логопеда на разных уровнях подготовки и его посвящены работы И.А. Емельяновой, Л.А. Тишиной, Л.В. Басаргиной, Е.В. Колтаковой, М.Н. Русецкой и других. В исследовании О.В. Сапроновой описаны современные инновационные технологии выявления и формирования диагностической компетенции у студентов, обучающихся по программе логопедия.

В большинстве исследований указывается, что происходящие в системе дошкольного и школьного образования изменения способствуют размыванию функциональных обязанностей педагогов – дефектологов в связи с расширением инклюзивных процессов, появления психологического сопровождения детей с нарушениями в развитии. При анализе и экспериментальном изучении компетенций возникает необходимость в четких ориентирах, которые будут определять функционал того или иного специалиста, работающего с детьми с различными нарушениями в развитии. Таким ориентиром сегодня являются профессиональные стандарты.

При рассмотрении профессиональных компетенций специального педагога, необходимо ориентироваться на уже принятые и разработанные профессиональные стандарты.

В настоящее время уже утверждены профессиональные стандарты педагога и педагога-психолога.

В рамках исполнения распоряжения Правительства Российской Федерации от 31 марта 2014 года в Московском государственном университете был разработан проект профессионального стандарта педагога-дефектолога (И.Ю. Левченко, И.В. Евтушенко, О.С. Орлова и другие).

В соответствии с требованиями стандарта уровень квалификации педагога-дефектолога предполагает либо бакалавриат, либо получение образования в магистратуре.

Необходимость создания профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» объясняется появлением новых форм получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, а также с необходимостью комплексного психолого-педагогического сопровождения таких детей, что ведет к расширению круга профессиональных задач.

Диагностику и консультирование профессиональный стандарт предусматривает как один из важных разделов.

Итак, профессиональные обязанности, необходимые знания и умения педагога специального образования, согласно стандарту, осуществляются в нескольких направлениях, обучение и воспитание, консультативная деятельность, а так же сопровождение семьи ребенка с проблемами в развитии.

Мы не нашли в литературных источниках подобных разработок не только в отношении педагога-дефектолога, но и в целом, в отношении системы педагогического образования. Сложность этому вопросу придает то, что в магистратуру по направлению специальное дефектологическое образование часто приходят студенты, не имеющие не только дефектологического образования, но даже и педагогического образования.

Их приход, как показывает наш профессиональный опыт, связан с самыми разными обстоятельствами. Существенную часть этих магистрантов составляют матери детей, имеющих различные отклонения от нормативного развития. Эти матери руководствуются целью получить необходимые знания для индивидуальной работы со своими детьми. Магистранты этой группы могут иметь самое разное высшее образование, но они всегда имеют знания по вопросам, связанным с заболеванием их ребенка. Они читали специальную литературу, достаточно часто посещали курсы для родителей и специалистов. Эта группа будущих магистров специального (дефектологического) образования имеет высокую мотивацию и заинтересована в получении качественных знаний. Еще одну группу составляют люди, работающие с детьми с нарушениями развития в учреждениях здравоохранения, образования, социальной защиты. Они заинтересованы в получении соответствующих знаний, умений и навыков для успешной профессиональной деятельности. Часть из них только начинает свой профессиональный путь в специальной или инклюзивном образовании. Требования поступить в магистратуру бывает для них сформулировано администрацией. Небольшую группу составляют люди, и завершившие специалитет в предшествующие годы и успешно занимающиеся преподавательской деятельностью. Они мотивированы необходимостью получить ученую степень магистра [11].

Основным документом, к в сфере подготовки магистров специального образования является федеральный государственный стандарт высшего образования по направлению специальное дефектологическое образование. Стандарт направлен на формирование подготовки магистров, обучающихся по программе специального коррекционного образования, в котором введены новые важные понятия, такие как компетенция, компетентность важные для нашего исследования [4]. Компетенция рассматривается нами, как способность специалиста-дефектолога применять знания, умения и личностные качества для решения задач профессиональной деятельности, социального участия. Формирование компетенций предполагает, что специалист, получивший высшее образование способен применять знания в процессе обучения для решения разнообразных задач в своей профессиональной деятельности. Состав компетенций магистра специального дефектологического образования достаточно обширен и представлен в соответствующем стандарте.

Компетентность мы рассматривали как наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области. Таким образом, компетентность выступает, как потенциальная готовность выпускника решать профессиональные задачи. Компетенция может быть сформирована на нескольких уровнях.

На основании Стандарта образования людей с нарушениями развития специалисты разрабатывают основную образовательную программу, целью которой является формирование общекультурной и профессиональной компетентности магистров в области психолого-педагогического сопровождения образования лиц с людьми с нарушениями в развитии.

Введение понятия компетенция в практику обучения детей позволит решить основную проблему, когда учащиеся, овладев набором теоретических знаний, не имеют возможности применить их в практической деятельности.

Отдельные профессиональные компетенции исследователями изучаются редко. Попытка проанализировать диагностическую компетенцию педагогов-дефектологов сделана в работе А.А. Калининой, однако, конкретных материалов не содержит [5].

Психологический анализ любой деятельности, в том числе профессиональной деятельности специального педагога должен производиться с опорой на теорию деятельности, согласно которой в структуре любой деятельности выделяются такие компоненты, как мотивационный, операциональный и рефлексивный. Конкретное наполнение каждого компонента звеньев от предметного содержания деятельности И.В. Кузьмина изучала структурные составляющие педагогической деятельности и описала также ее компоненты, такие как гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский, рефлексивный, социально-перцептивный.

Для нашего исследования наибольший интерес представляет диагностическая деятельность педагога-дефектолога.

Достижение этих умений предполагает следующие последовательные действия:

1. постановка цели исследования в связи с запросом специалистов или родителей;
2. сбор, анализ и оценка данных медицинской, педагогической, социально-педагогической документации;
3. выбор соответствующих цели и особенностям лиц с ОВЗ (в том числе, возрастным) методов диагностики;
4. анализ и оценка результатов диагностики;
5. определение структуры нарушения развития;
6. формулирование психолого-педагогического диагноза;
7. составление заключения по результатам диагностики;
8. планирование коррекционно-консультативно-пропедевтической работы;
9. планирование профилактических мероприятий.

10. При этом важно, что бы педагог – дефектолог обладал социально-коммуникативной компетентностью [8-10], так как без её развития диагностическая деятельность будет затруднительна.

Выводы. Таким образом, можно сделать следующие выводы о том, что современное педагогическое образование ориентировано на компетентностную модель подготовки педагога-дефектолога; компетенции в области психолого-педагогического изучения детей с ОВЗ являются обязательной составной частью комплексной подготовки магистра специального (дефектологического) образования; психолого-педагогическая диагностика нарушений развития является теоретически обоснованной и методически обеспеченной составной частью современной науки об изучении, обучении и воспитании детей с ОВЗ.

Литература:

1. Басаргина Л.В. Повышение квалификации учителей-логопедов: компетентностный и сервисный подходы. // Сибирский педагогический журнал. – № 10, 2009
2. Гладун Л.А. Полифундаментальный подход к исследованию методических компетенций у специальных педагогов / Л.А. Гладун // Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии: материалы второго международного теоретико-методологического семинара. В 2-х томах. – Том 1. – М.: ГОУ ВПО МГПУ, 2010. – С. 370-379.
3. Горюнова Л. В. Специфика реализации основной профессиональной образовательной программ магистратуры с применением электронного обучения // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – №2.
4. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. – М.: Просвещение, Владос, 1995. – 112 с.
5. Калинина А.А. Проблемы формирования компетентности у педагогов-дефектологов в области диагностики и коррекции детей с ограниченными возможностями здоровья. // Международная научная школа психологии и педагогики, 2014 г.
6. Колтакова Е.В. Формирование и оценка профессиональных компетенций учителей-логопедов в системе повышения квалификации вуза / Е.В. Колтакова, М.Н. Русецкая // Вестник Университета (Государственный университет управления). – 2008. – № 5. – С. 21-23.
7. Левченко И.Ю., Логунова Е.В., Скребец Т.В. Диагностическая компетентность магистрантов, обучающихся по направлению «специальное (дефектологическое) образование» // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т.7. – № 3 (28). – С. 11
8. Шумилова Е.А. Реализация механизмов формирования социально-коммуникативной компетентности в условиях педагогического вуза // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2009. – № 2. – С. 18-23.
9. Шумилова Е.А. Современные аспекты изучения проблемы формирования социальнокоммуникативной компетентности будущих педагогов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 6. – С. 119-124.
10. Шумилова Е.А. Основы социально-коммуникативной компетентности / под редакцией Е.А. Шумиловой. – Челябинск, 2008.
11. Filimonov L.A., Khalyapina L.V., Chebanov K.A., Uvarova N.N., Soloveva E.V., Akhmedova E.M. Formation of value-sensitive orientation in the educational space of society competence of magistracy students of psychological-pedagogical course // Journal of Fundamental and Applied Sciences. – 2018. – Т. 10. – № 5S. – С. 1007-1019.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики Гамидов Лазер Шафтаридинович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования Махаева Гульнора Магомедтагировна

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

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры автомобильного транспорта Астемиров Тимур Алимович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный аграрный университет имени М.М. Джамбулатова» (г. Махачкала)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье раскрыты теоретико-методологические аспекты самостоятельной работы студентов в вузе с применением дистанционных образовательных технологий. Перед системой образования ставятся новые задачи, обуславливающие необходимость использования новых педагогических механизмов, способствующих эффективной деятельности обучающихся образовательных организаций. Показана роль информационных технологий, способствующих развитию навыков самостоятельной работы обучающихся на занятиях в условиях информатизации образования. Автором выделены основные понятия и трактовки термина «самостоятельная работа студентов» отечественных ученых и педагогов высшего образования. Рассмотрены истоки появления и краткую историю развития данного вида работы с обучающимися, проблема организации которой охватывает не одно столетие, а находит отражение в работах ученых с античного времени до сегодняшних дней. Изучение системы дистанционного образования LMS Moodle позволили автору выявить положительные и отрицательные стороны, а также проблемы и трудности, возникающие у студентов при выполнении самостоятельной работы в условиях применения дистанционных образовательных технологий.

Ключевые слова: самостоятельная работа, обучающиеся, высшее образование, применение, дистанционные образовательные технологии.

Annotation. The article reveals the theoretical and methodological aspects of independent work of students at the university using distance learning technologies. New tasks are being set before the education system, which necessitate the use of new pedagogical mechanisms that contribute to the effective activity of students of educational organizations. The role of information technologies contributing to the development of independent work skills of students in the classroom in the conditions of informatization of education is shown. The author highlights the basic concepts and interpretations of the term "independent work of students" by domestic scientists and teachers of higher education. The origins of the appearance and a brief history of the development of this type of work with students are considered, the problem of the organization of which covers more than one century, and is reflected in the works of scientists from ancient times to the present day. The study of the LMS Moodle distance education system allowed the author to identify the positive and negative sides, as well as problems and difficulties encountered by students when performing independent work in the conditions of using distance educational technologies.

Keywords: independent work, students, higher education, application, distance learning technologies.

Введение. Современное общество вовлечено в глобальный процесс информатизации. Использование электронных информационных ресурсов коснулось, в том числе, и системы образования. В связи с этим перед <https://скипк.ап.мвд.рф/report/full/2097?v=1&c=0&page=3> системой образования ставятся новые задачи, обуславливающие необходимость использования новых педагогических механизмов, способствующих эффективной деятельности обучающихся образовательных организаций.

На современном этапе развития российского образования чрезвычайно важная роль в образовательных стандартах отводится информационным технологиям, а также развитию навыков самостоятельной работы обучающихся на занятиях в условиях информатизации образования.

Само понятие «самостоятельная работа обучающихся (студентов)» (далее – СРС) широко употребляется на практике, но разные исследователи дают порой различные определения. Это связано с тем, что данное понятие весьма многогранно, и поэтому вполне естественно, что оно не получило единого толкования в научной педагогической литературе, в то время как до сих пор нет нормативного акта, регламентирующего данное понятие. В частности, Приказ Минобрнауки России от 05.04.2017 № 301 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» при проведении учебных занятий по дисциплинам (модулям) устанавливает виды контактной работы, а виды (формы) самостоятельной работы обучающихся – нет.

Изложение основного материала статьи. Анализ учебно-методической литературы позволил выделить основные понятия и трактовки термина «самостоятельная работа студентов» отечественных ученых и педагогов высшего образования. Рассмотрим истоки появления и краткую историю развития данного вида работы с обучающимися, проблема организации которой охватывает не одно столетие, а находит отражение в работах ученых с античного времени до сегодняшних дней.

Гордеев М.Н. отмечает, что К.Д. Ушинский отличался весьма прогрессивными взглядами: считал, что «профессора, доценты, равно и те кандидаты, которые оставлены при университете, – могли бы руководить самостоятельными работами студентов, указывая им на источники, объясняя непонятное, просматривая сделанное. Тогда бы не выходили из университетов такие кандидаты, которые, просидев в университете четыре года, не прочли ни одной книги по предметам своего факультета и вынесли из университета только знание профессорских записок» [3, С. 73].

Стремительно развивающиеся информационно-коммуникационные технологии способствовали росту повышенного интереса к вопросу об организации самостоятельной работы студентов в вузе, а в последнее полугодие из-за вспышки пандемии он повысился, администрация вузов и преподаватели находятся в поисках методов и инструментов организации и контроля самостоятельной деятельности обучающихся.

В настоящее время любой преподаватель старается в том, чтобы дать современному обучающемуся именно ту информацию и те знания, которые позволят последнему реализовать свой потенциал и занять в обществе достойную нишу.

При этом очевидно, что усилиям и стараниям педагога должны сопутствовать усилия и старания учащегося, в том числе его желание самостоятельно принимать передаваемую преподавателем информацию и работать над ее практическим закреплением.

Хотя с развитием новых информационных технологий роли преподавателя и обучающегося меняются, тем не менее, их взаимодействие остается основой образовательного процесса. При этом преподаватель выступает в роли организатора деятельности, а обучающийся – активным модератором собственных знаний.

С учетом вышесказанного, справедливо отметить, что самостоятельная работа учащихся является одним из основных элементов эффективного усвоения знаний, передаваемых учащимся педагогом. Данная позиция подтверждается также закрепленным в пункте 18.2.1. Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования, утвержденного приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. No 413, перечнем направлений, которые должны обеспечиваться программой развития универсальных учебных действий.

В связи с чем, исследование сущности самостоятельной работы учащихся как неотъемлемой составляющей образовательного процесса является актуальным и необходимым.

Анализ научной и психолого-педагогической литературы, посвященной исследованию проблем организации самостоятельной образовательной деятельности школьников, показал неоднозначность трактовки этого понятия.

В настоящее время общепризнанное, отвечающее представлениям всех специалистов определение термина «самостоятельная работа» отсутствует.

Так, Разливинских И.Н. определяет самостоятельную работу, как «средство, через которое учащиеся выполняют задания под руководством преподавателя для усвоения знаний» [1, С. 95].

Самостоятельная работа обучающегося представляет собой высшую степень учебной деятельности обучающегося и является важнейшим компонентом целостного педагогического процесса. В связи с этим, самостоятельная работа учащихся направлена на выполнение ряда функций образовательного процесса, а именно: воспитательной, которая раскрывается через воспитание устойчивых мотивов образовательной деятельности и других качеств учащегося; образовательной, под которой следует понимать систематизацию, обобщение и закрепление знаний обучающихся; развивающей, предполагающей развитие познавательных интересов обучающихся.

Изучение истории развития самостоятельной работы обучающихся позволило нам выделить основные аспекты понятийного аппарата и содержания самостоятельной работы студентов: это способ поиска необходимой информации самостоятельно; это приобретение знаний и формирование умения и навыков по конкретному действию самостоятельно по инициативе самого обучающегося; это форма деятельности обучающихся по приобретению навыков и знаний без непосредственного руководства преподавателя, но по его заданию; это различные виды индивидуальной и групповой учебно-познавательной деятельности обучающихся при контактной и (или) во внеаудиторное время, без прямого обучения, но под последующим контролем (проверкой) преподавателя.

В п. 4.3.1 ФГОС ВО третьего поколения по направлению бакалавриата и магистратуры СПС не регламентируется и не конкретизирует ее содержание. Но стоит отметить, что даются указания по материально-техническому оснащению помещения для самостоятельной работы обучающихся [4].

Данный факт подтверждает, что СПС реализуется студентом самостоятельно в свободное от учебы время. Поиск информации осуществляется посредством сети «Интернет», то есть с помощью информационно-коммуникационных технологий.

Требования к организации самостоятельной работы студентов регламентируются документами локального характера в каждом образовательном учреждении самостоятельно.

Развитие цифровой образовательной среды школьных учреждений имеет своей целью повышение качества образования, индивидуализацию образовательного процесса, развитие учебной самостоятельности и ответственности студентов путем предоставления им разнообразных инструментов для продуктивной деятельности.

В современных условиях, когда нам надо находится на расстоянии друг от друга, а системе образования это более ярко выражено, так как скопление людей становится нежелательным, реализацию самостоятельной работы целесообразно применение в процессе организации самостоятельной работы автоматизированного рабочего комплекса дисциплины с применением дистанционных технологий или можно иначе сказать системы дистанционного образования (далее – СДО).

Применение СДО имеет смысл и при традиционном режиме обучения, а в случае же применения дистанционных технологий она представляется необходимым инструментом.

Именно электронный образовательный контент, представляющий собой набор огромного количества программных и коммуникационных возможностей, способствует на текущем этапе развития общества формированию у учащихся жизненно важных навыков и умений, адаптационных к современным реалиям качеств личности.

В современное время вуз нацелен на то, чтобы донести до обучающихся важные теоретические и практические знания, в первую очередь, путем сохранения интереса школьников к усвоению новых знаний и прогрессивному удержанию этого интереса на протяжении всего периода обучения. При этом регулярное обновление образовательных стандартов приводит к увеличению объема информации в рамках образовательных программ при одновременном сокращении рабочего времени процесса обучения.

Сегодня самообразование в той или иной степени необходимо для качественного осуществления информационной деятельности каждой развивающейся личности. Данное развитие также связано с освоением и совершенствованием новых технологий, в том числе и дистанционных.

При обучении дисциплинам с применением дистанционных образовательных технологий все аудиторские формы занятий легко заменяются регулярным взаимодействием с обучающимися в СДО.

Основными обязательными формами организации обучения становятся:

- занятия преподаватель проводит в соответствии с актуальным расписанием онлайн-лекций, семинарских занятий, консультаций посредством сервиса Microsoft Teams, интегрированного с СДО;

- преподаватель размещает в СДО учебные и учебно-методические материалы, привязанные к актуальному расписанию занятий и осваиваемые обучающимися;

- взаимодействие преподавателя со студентом, особенно при выполнении студентом заданий, самостоятельного освоения материала, сводится к форме консультирования (индивидуального, группового, устного в онлайн режиме, письменного, в режиме отложенной переписки или онлайн в различных мессенджерах). При этом консультирование становится более активной и свободной формой взаимодействия из-за возможности быть мобильным, оперативным, а также стираются временные границы;

- упрощается систематический оперативный контроль за процессом обучения при помощи заданий, выполняемых обучающимися в СДО (различные формы тестирования, проверка которых осуществляется автоматически без непосредственного участия преподавателя);

- допускается использование внешних инструментов (онлайн-сервисов) для транслирования лекций, семинарских занятий, консультаций, что упрощает преподавателю подготовку к занятию, снижает его нагрузку в том числе и голосовую;
- преподаватель становится координатором, направляющим, консультантом, студентам приходится больше заниматься самообразованием и саморазвитием как минимум – в рамках установленных заданий.

Безусловно, использованию информационных технологий коррелирует необходимость творческого подхода самого преподавателя к проведению лекции и подаче учебного материала, тем более что в настоящее время имеется богатый инструментарий, представляемый современными компьютерными технологиями. Уроки с использованием компьютерных технологий и, соответственно, цифровых заданий повышают мотивацию обучающихся, а, следовательно, и интерес к изучаемой учебной дисциплине.

Цифровые технологии все шире получают распространение в школьных учреждениях, что, безусловно, способствует повышению доступности и качества общего образования.

Эффективность самостоятельной работы студента зависит от правильной ее организации. Для этого преподавателю необходимо правильно спланировать задания и описать алгоритм или дать подробное описание по их выполнению, организовать дополнительные консультации как индивидуальной, так и групповой формы [2, С. 14].

Изучение системы дистанционного образования LMS Moodle позволили нам выявить положительные и отрицательные стороны, а также проблемы и трудности, возникающие у студентов при выполнении самостоятельной работы в условиях применения дистанционных образовательных технологий.

Университетское образование – это развитие понимания предмета «высшего порядка», возникновение сложностей, существующих в любой дисциплине и социально-гуманитарные дисциплины не исключение. Изучение социально-гуманитарных дисциплин самостоятельно требует времени и готовности самостоятельно исследовать новые идеи и подходы.

Многие студенты вначале обучения в вузе испытывают своего рода шок, когда обнаруживают, что их относительно простые идеи, кажется, распадаются на полную путаницу, прежде чем они постепенно перестраиваются в более сложное понимание реальности вузовского образования, первокурсники проходят своеобразный адаптационный период, в рамках которого его необходимо научить и привить навыки обучаться самостоятельно, самостоятельно добывать и анализировать информацию. Будьте готовы к тому, что у первокурсников сначала понимание в любом предмете будет условно – легких ответов нет, идеи меняются, всегда есть чему поучиться. Таким образом, хорошее управление временем и планирование являются главной задачей и инструментом профессионально-квалифицированного преподавателя.

Соблазн для новых студентов может заключаться в том, чтобы увидеть пробелы в расписании как «свободное время», но это не так. А ведь это время учебы, время для самостоятельного обучения. На самом деле, простой расчет делает это кристально ясным: как правило, большинство студентов должны вкладывать 30-36 часов работы за каждую заработанную значительную единицу объема дисциплины. Но только примерно около 20-40 % из этого будет фактически «контактное время». Остальные 60-80% отводятся на самостоятельное обучение: чтение, подготовку к занятиям, написание заданий и так далее. Что означает, скажем, 20 часов на СРС за модуль, если объем дисциплины 2 з.е. 44-58 академических часов – самостоятельная работа студента.

Многие студенты действительно наслаждаются этой большой свободой развивать свои собственные интересы и брать на себя больше ответственности. Со временем самостоятельное обучение становится почти привычкой, которая готовит почву не только для возможной аспирантской работы, но и для обучения на протяжении всей жизни в целом. Но никто не должен стать «автономным студентом» в одночасье: большинство программ тщательно структурированы, чтобы позволить студентам постепенно наращивать свои навыки обучения. У преподавателя в данном вопросе становится главной задачей – научить студентов работать самостоятельно: распределять время, находить, анализировать и представлять информацию.

Некоторые студенты, однако, находят эту автономию более тревожной. Это может быть вызвано многими причинами: возможно, потому что они беспокоятся, что могут «сделать что-то неправильно», например, неправильно понять инструкции или не оправдать ожидания преподавателя. Другие могут быть обеспокоены тем, что они могут пропустить что-то важное в фоновом чтении. «Вы можете, но постарайтесь избежать «ловушки перфекционизма», вы не можете прочитать все» - это должно стать призывом преподавателя и принципом работы, которому необходимо научить студентов, особенно на первом курсе при изучении дисциплин. Но часто эта тревога просто сводится к типу личности: некоторые люди просто любят, чтобы все было четко, ясно и точно.

До студентов необходимо донести следующее – самостоятельное обучение всегда сопряжено с риском: все может закончиться полным беспорядком. Но жизнь редко бывает простым выбором между полным успехом и полной катастрофой: да, вы можете иногда ошибаться в некоторых вещах, но учитесь на собственном опыте. На самом деле, одним из навыков, необходимых для успешного самостоятельного обучения, является способность к самоконтролю – формировать реалистичное представление о своем прогрессе, учиться на ошибках, слушать обратную связь, а затем корректировать свой подход.

Помимо всего отметим о ряде затруднений в выявлении проблем технической составляющей дистанционного обучения:

1. Отсутствие «живой» реакции преподавателя и/или группы на высказывания, обсуждения и доклады студента проблема сложности почувствовать заинтересованность аудитории – это проблема создает трудности в проверке выполненных заданий самостоятельно.

2. Допустимая возможность выполнить домашние задания в любое время приводит к спаду приоритетности учебных занятий (65%). Создается так называемый эффект «отложить на потом», что снижает эффективность навыка организации и планирования самостоятельной работы обучающимся.

Необходимо отметить, что в системе дистанционного пространства значительную роль играет мотивация обучающегося, а таким образом, если образовательные технологии не будут это учитывать, возникает серьезная проблема «упустить» студента.

Выводы. На нынешнем этапе развития образования взаимодействие между студентами и преподавателями перешло на гуманизацию образовательной составляющей образовательной деятельности и в основном связано с развитием технологий инфокоммуникации для развития студентов, усиление значимости самообразования, создания условий для дистанционного обучения. В связи с этим мы рассматриваем роль дистанционной, образовательной и организационной формы для использования коммуникации между студентами и преподавателями, которая обеспечивает «технологии инфокоммуникации». В контексте дистанционного обучения студент отделяется от преподавателя и его коллег, хотя объемы общения не сокращаются, а наоборот, увеличиваются. В среде дистанционного обучения роль обучающегося, улучшение его когнитивной деятельности обеспечивается учебной программой с гибким течением, возможностью адаптировать образовательные потребности каждого студента.

Литература:

1. Разливинских И.Н. Понятие, виды и требования к организации самостоятельной работы младших школьников / И.Н. Разливинских // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2018. – №2 (38). – С. 94-100.
2. Руденко Т.В. Научно-методическое обеспечение и методика преподавания естественно- научных дисциплин с применением технологий дистанционного обучения: автореферат дис. ...кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Ин-т общ. образования М-ва образования РФ. – Москва, 2003. – 22 с. URL.: <https://www.dissercat.com/content/nauchno-metodicheskoe-obespechenie-i-metodika-prepodavaniya-estestvenno-nauchnykh-distiplin>
3. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы. Соч. в 11 т. – 1948-1952. – Т. 2. – С. 73
4. ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата

Педагогика

УДК 376.2

магистрант Гладкая Анна Сергеевна

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

кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна

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

ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Статья посвящена вопросам семантического развития дошкольников с общим недоразвитием речи. Проведено описание методик, направленных на семантическую оценку текста, способности к актуализации предметных связей и их языкового оформления. В связи с этим выделены пять уровней семантического развития дошкольников с общим недоразвитием речи. Представлены количественные данные и выводы по результатам проведенного экспериментального исследования.

Ключевые слова: семантическое развитие, семантическая оценка текста, языковая способность, смысловое восприятие речи, дошкольники с общим недоразвитием речи.

Annotation. The article is devoted to the semantic development of preschoolers with general speech underdevelopment. The methods aimed at the semantic assessment of the text, the ability to actualize subject relations and their language design are described. In this regard, five levels of semantic development of preschoolers with general speech underdevelopment are identified. Quantitative data and conclusions based on the results of an experimental study are presented.

Keywords: semantic development, semantic evaluation of the text, language ability, semantic perception of speech, preschoolers with general speech underdevelopment.

Введение. В последние десятилетия внимание педагогов, лингвистов, логопедов привлекают проблемы, связанные с исследованием семантической стороны родного языка. Связано это с важностью слова как базы речевого мышления, как единицы общения, восприятия, переработки и передачи информации.

На современном этапе изучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) акцент перемещается на исследование психологических особенностей у данного контингента, изменений, происходящих в понятийном аппарате, мышлении. На сегодняшний день наиболее актуальной представляется проблема исследования детей с речевой патологией в аспекте особенностей их семантического развития. В педагогической практике в настоящее время накоплен и обобщен обширный материал по развитию речемыслительной деятельности у детей в условиях онтогенеза, получены ответы на большинство ключевых вопросов. При этом, проблематика развития семантических процессов у детей в условиях дизонтогенеза изучена в настоящее время недостаточно, имеется целый ряд спорных вопросов, которые требуют более глубокого подхода. Обращает внимание недостаточная изученность семантической системы сознания, которая содержит в себе знания ребенка об окружающем мире. На важность как теоретического, так и практического исследования данной проблемы указывают большинство ведущих психологов и педагогов [5, 8].

Л.С. Выготский, исследуя онтогенез семантики слова, сделал вывод, что на ранних этапах развития речи слово у ребенка является связующим звеном с интересующими его предметами или явлениями. Первоначально развитие детской речи тесно связано с условными рефлексиями и вытекает непосредственно из них. Новое слово ребенок сразу связывает с определенным предметом [1].

В исследовании Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой указано, что дети, имеющие нарушение речевого развития, испытывают сложности при усвоении таких понятий, как обобщение, переносное значение слова, слова, обозначающие состояние, качество предмета, признак и т.д. Для детей с ОНР характерны вербальные парафазии, что выражается в неточном употреблении слов. Но характерны они только для определенных речевых ситуаций, т.е. понимание значения слова у детей с ОНР носит ситуативный характер. Лексические замены у данного контингента имеют непостоянный, вариативный характер, что указывает на более высокую сформированность слухового контроля, нежели кинестетических и проприоцептивных образов слов [3].

Изложение основного материала статьи. В соответствии с обозначенной темой статьи было проведено экспериментальное исследование особенностей семантического развития дошкольников с ОНР. В экспериментальную группу вошли 28 детей с ОНР, контрольную группу составили 28 детей с нормативным речевым развитием (НРР). Базой проведения эксперимента послужили МБДОУ г. Нижнего Новгорода. Теоретической концепцией экспериментального исследования послужили фундаментальные положения специальной психологии и педагогики о коррекции и компенсации нарушенных функций детей с ОВЗ, согласно которым языковую способность детей и дизонтогенез речи следует рассматривать с позиции их структурно-семантической целостности.

Для проведения экспериментального исследования были использованы методики Р.И. Лалаевой (Изучение связной речи) и методика А.А. Павловой (Исследование особенностей восприятия смысловых значений). Методика Р.И. Лалаевой направлена на семантическую оценку текста и уровень его языкового оформления. Перед детьми стояла задача составить небольшой рассказ с опорой на наглядность. Предварительно дошкольников знакомили с содержанием текста. Материалом для исследования послужила серия сюжетных картинок «Мальчик и ласточка». После того, как испытуемые достаточно

хорошо усвоили содержание картинок, они должны были составить рассказ «Мальчик и ласточка», картинки при этом не убирался, т.е. дети составляли рассказ с опорой на наглядность. Если ребенок затрудняется и останавливается, ведущий повторяет вопрос и показывает картинку, к которой он относится.

Рассказ детей оценивался по следующим критериям:

- адекватная передача ситуации;
- целостность передачи: наличие и последовательность всех смысловых звеньев;
- языковая картина оформления: лексико-грамматическая составляющая, использование связующих элементов между предложениями [2].

Результаты выполнения оценивались в баллах по двум показателям: семантика текста и его языковое оформление. Если рассказ полностью соответствует всем картинкам, включает в себя необходимые смысловые звенья, выстроен в правильной последовательности с соблюдением причинно-следственных связей и адекватен по смыслу – ребенок получает высокий уровень. При этом допускаются отдельные пропуски второстепенных деталей ситуации. Если ребенок допускает незначительные пропуски второстепенных звеньев при сохранности последовательности передачи ситуации – присваивается уровень выше среднего. Средний уровень выполнения соответствовал следующим критериям: адекватность передачи ситуации, но искажены отдельные смысловые звенья, нарушена последовательность передачи отдельных звеньев, либо они опускаются. Уровень ниже среднего присваивался при многочисленных нарушениях рассказа: отсутствие целостности и последовательности, пропуске смысловых частей текста, искажение причинно-следственных и временных связей в тексте. При полном невыполнении задания присваивался низкий уровень. Соответственно по таким же уровням оценивалось языковое оформление текста. Отдельное внимание уделялось оценке связности, развернутости рассказа, правильности грамматического оформления.

Методика А.В. Павловой направлена на исследование смыслового восприятия словесных категорий. Исследовались особенности смысловой расшифровки значений слов посредством выполнения звуко-слогового и фонематического анализа, отдельно рассматривался семантический компонент языковой способности. В рамках данной методики дети выполняли следующие задания [6]:

1. Определить зашифрованное слово. Для выполнения этого задания дети должны владеть начальными навыками чтения (по слогу). В качестве речевого материала предлагались три варианта слова с пропусками по количеству букв. Ребенок должен выбрать тот вариант, который соответствует структуре зашифрованного слова.

2. Найти неверное по звучанию слово. Направлено на выявление способности анализировать значение слова по его формально-грамматическим признакам. Задание выполнялось в два этапа: в первую очередь дети верифицировали слово, затем подбирали правильный вариант.

3. Подобрать правильное слово. Проверялось умение детей проводить анализ слова по категориально-семантическому признаку и способность устанавливать межпонятийные связи [4].

Полученные экспериментальные данные были проанализированы по качественным и количественным показателям. В процессе оценки внимание акцентировалось на характере нарушений семантики, несоответствия смысловой целостности и ошибках языкового оформления, причинах их появления, учитывались умения извлекать слова из семантических полей, уровень понимания лексических связей внутри одного семантического поля [7]. Выполнение заданий методики оценивалось в баллах в соответствии с которыми присваивался определенный уровень развития смыслового восприятия речи: высокий (76-100% выполнения); выше среднего (51-75% выполнения); средний (26-50% выполнения); ниже среднего (13-25%) и низкий уровень смыслового восприятия (13% выполнение ниже 13%).

Анализ рассказов детей и уровень их языкового оформления, проведенный по методике Р.И. Лалаевой, позволил выделить различные уровни развития у детей с ОНР семантической способности: высокий уровень показали только дошкольники с НРР (48%) как по семантике, так и по звуковому оформлению текста. Рассказы детей отражали речевую ситуацию в полном объеме с сохранением смысловой целостности, развернутости и грамматического оформления. Уровень выше среднего показали 28% детей с нормой и 18% с ОНР. Отмечены не критичные нарушения в плане семантики, такие, как ошибочность в установлении причинно-следственных связей, пропуск некоторых второстепенных звеньев. В плане языкового оформления отмечена некоторая краткость изложения, нарушение синтаксиса. Средний уровень отмечен у 17% контингента с нормальной речью и 28% детей с ОНР. Отмечены искажения нескольких смысловых частей, нарушен синтаксис в отдельных предложениях. Часто отсутствуют связующие звенья между смысловыми частями текста, рассказ краткий, состоит в основном из простых по структуре предложений. Уровень ниже среднего показали 7% детей с НРР и 43% с ОНР. Для рассказов детей характерны пропуски главных смысловых звеньев, не раскрыты временные и причинно-следственные связи, нарушена смысловая целостность текста. В самих предложениях выявлены многочисленные грамматические и синтаксические нарушения, рассказ отличается краткостью, незаконченностью и непониманием его содержания. Низкий уровень показали 11% контингента с ОНР. Испытуемые не смогли составить рассказ, ограничившись только одним-двумя простыми предложениями.

Необходимо отметить, что при проведении методики Р.И. Лалаевой было отмечено качественное своеобразие составления текста в группе детей с ОНР: в первую очередь много замен незнакомых или «неудобных» слов на более простые, либо использовались невербальные средства передачи. Рассказ часто прерывался остановками, была заметна сложность в подборе нужного слова. Отмечалась бедность семантического поля, примитивность синтаксических конструкций, неточность формулировок, особо следует обратить внимание на отсутствие глубины и развернутости изложения, скудности языкового оформления. Таким образом, большинство детей с ОНР имеют уровень ниже среднего (43%) в плане семантической сформированности и способности использования языковых средств, средний уровень имеют 28% данного контингента, низкий – 11%. Высокий уровень отсутствует. Что касается детей с НРР – почти половина от общего числа испытуемых группы (48%) показала высокий уровень семантического развития.

По методике А.В. Павловой были получены результаты, которые распределились по 5 уровням смыслового восприятия речи: первый, высокий уровень развития смыслового восприятия речи в группе детей с ОНР получили 7% детей, в группе с нормой – 51%. Все три задания были выполнены в полном объеме. Дети правильно соотносили значение слова с его внешними, формальными признаками, межпонятийные связи были установлены верно. Второй уровень выше среднего показали 32% детей с НРР и 7% с ОНР. Выявлены отдельные смысловые несоответствия, ошибки при выборе подходящего по семантике слова из нескольких вариантов. Третий, средний уровень показали 17% детей с НРР и 28% в группе с ОНР. Сложности были выявлены в процессе верификации слова и правильное его интерпретации. В данной связи зафиксировано много неточностей произношения, искажения слов. Дети затруднились выбрать правильное слово из трех предложенных вариантов. Четвертый уровень (ниже среднего) смыслового восприятия показали 43% детей с ОНР, у детей с НРР данный уровень не выявлен. Дети допустили многочисленные ошибки во всех трех заданиях методики, требовалась дополнительная помощь. Характерна неспособность самостоятельно верифицировать слово, испытуемые выбирали неправильные варианты интерпретации, отмечена слабость анализа смыслового значения слова на основе его внешних грамматических признаков.

Межпоятийные связи испытуемые самостоятельно установить не могут. Низкий (пятый) уровень зафиксирован у 15% детей с ОНР, данный контингент не способен адекватно понимать семантические категории, не устанавливает межпоятийные связи, страдает фонематический и звуко-слоговой анализ.

Выводы. Результаты проведенного экспериментального исследования выявили различный характер сформированности семантического развития у дошкольников с общим недоразвитием речи. Обследование по методике Р.И. Лалаевой выявило следующие уровни сформированности семантической способности и языкового оформления текста: выше среднего (18%), средний 28%, ниже среднего (43%) и низкий (11%). Высокий уровень отсутствует. Отмечена бедность семантического поля, примитивность синтаксических конструкций, неточность формулировок, особо следует обратить внимание на отсутствие глубины и развернутости изложения, скудности языкового оформления.

По методике А.В. Павловой высокий уровень смыслового восприятия словесных категорий показали 7% дошкольников с ОНР, выше среднего – также 7%, средний 28%, ниже среднего 43%, низкий 15%. Для данного контингента характерна неспособность самостоятельно верифицировать слово, испытуемые выбирали неправильные варианты интерпретации, отмечена слабость анализа смыслового значения слова на основе его внешних грамматических признаков. Межпоятийные связи испытуемые самостоятельно установить не могут. В целом, у детей с ОНР отмечена ограниченность семантических связей, неточности понимания и употребления слов в собственной речи.

В целях коррекции выявленных нарушений семантического развития необходимо уделять большое внимание формированию значения слова как семантической единицы. Если вовремя не начать коррекцию, в дальнейшем недоразвитие семантики будет мешать овладению правильной, грамотной речью и негативно повлияет на обучение детей с общим недоразвитием речи.

Литература:

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выготский. – М.: Книга по Требованию, 2012. – 369 с.
2. Глухов В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию / В.П. Глухов // Дефектология. – № 2. – 1994. – С. 56-73
3. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р.И. Лалаева. – Изд.: Наука-Питер. – 2006. – 102 с.
4. Лесун Е.Л. Отечественные подходы к проблеме изучения и развития семантических полей у дошкольников с общим недоразвитием речи // Проблемы коррекционно-развивающей педагогики в современном образовании. Материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Новокузнецк: Изд. ИПК, 2003. – С. 83-85.
5. Медведева Е.Ю., Ольхина Е.А. Своеобразие семантического развития детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Е.Ю. Медведева, Е.А. Ольхина // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59 (4). – С. 68-71.
6. Павлова А.В. Методы выделения и исследования лексико-семантических полей / А.А. Павлова // Альманах современной науки и образования. – Изд.: Грамота. – 2008. – № 2 (9): в 3-х ч. – Ч. I. – С. 159-160.
7. Свиридова Д.В., Медведева Е.Ю. Экспериментальное исследование лексико-семантической стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Д.В. Свиридова, Е.Ю. Медведева // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. Сборник научных трудов. – Ялта, 2019. – Вып. 63. – С. 146-149.
8. Ткаченко Д.А., Родин Ю.И. О месте и значении психомоторной функции в формировании навыка письма у детей с общим недоразвитием речи. Вестник Мининского университета. – 2020. – Том 8, № 3. – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1118>

Педагогика

УДК 378.14

доктор педагогических наук, профессор Гордиенко Татьяна Петровна

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

ассистент кафедры специального (дефектологического) образования Садовой Никита Геннадиевич

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

МОТИВАЦИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ ИЗУЧАТЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. В публикации исследуются специфика мотивации будущих учителей-логопедов изучать информационно-коммуникационные технологии. Анализируется роль и важность использования информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности учителя-логопеда в методической и специальной психолого-педагогической литературе, а также в нормативно-правовых документах. Описывается исследование, которое проводилось в рамках опроса с помощью google формы со студентами Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова», специальности «Логопедия». Выполнен количественно-качественный анализ проведенного опроса. Результаты исследования показали, что большинство будущих учителей-логопедов планируют изучать информационно-коммуникационные технологии, как в учебное время, так и самостоятельно (дополнительно), в рамках внеучебной деятельности. Будущие специалисты выделили направления логопедической работы, в которых, по их мнению, целесообразно использовать информационно-коммуникационные технологии, а также те направления логопедической работы, которые вызывают у них интерес. Анализ изученной литературы выявил существенную важность и ценность использования информационно-коммуникационных технологий в логопедической деятельности, результаты проведенного опроса также показали повышенный спрос и интерес среди будущих учителей-логопедов изучать и использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности. Данные аспекты обуславливают целесообразность дальнейших исследований в рассматриваемой области.

Ключевые слова: учитель-логопед, профессиональная деятельность, информационно-коммуникативные технологии, мотивация, опрос.

Annotation. The article examines the specifics of the motivation of future speech therapy teachers to study information and communication technologies. The article analyzes the role and importance of the use of information and communication technologies in the professional activity of a speech therapist teacher in methodological and special psychological and pedagogical literature, as

well as in regulatory documents. The article describes a study that was conducted as part of a survey using a google form with students of the State Budget Educational Institution of Higher Education of the Republic of Crimea "Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov", specialty "Speech Therapy". A quantitative and qualitative analysis of the survey was performed. The results of the study showed that the majority of future speech therapy teachers plan to study information and communication technologies, both during school hours and independently (additionally), as part of extracurricular activities. Future specialists identified areas of speech therapy work in which, in their opinion, it is advisable to use information and communication technologies, as well as those areas of speech therapy work that arouse their interest. The analysis of the studied literature revealed the essential importance and value of the use of information and communication technologies in speech therapy, the results of the survey also showed an increased demand and interest among future speech therapy teachers to study and use information and communication technologies in their professional activities. These aspects determine the feasibility of further research in this area.

Keywords: teacher-speech therapist, professional activity, information and communication technologies, motivation, survey.

Введение. Мотивационный аспект профессиональной подготовки будущих учителей, а также учителей-логопедов, рассматривали в своих работах Е.А. Борисова, А.П. Шмакова, В. Grigas, E.W. Jennifer [2, 11, 12, 13].

Е.А. Борисова отмечала, что готовность будущего учителя-логопеда включает в себя мотивационно-личностный, содержательный, а также коррекционно-диагностический составляющие, которые являются взаимосвязанными и взаимообусловленными аспектами полноценной профессиональной подготовки будущих специалистов [2].

А.П. Шмакова в своей работе также выделяла мотивационный компонент готовности будущих учителей к использованию информационных технологий. Исследователь отмечает, что мотивационный компонент отражает профессионально-ценностные ориентации, установки будущих учителей, а также их профессиональную позицию, интересы и потребности, в том числе в направлении изучения и использования информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности [11].

В. Grigas также пишет, что в профессиональной деятельности учителя, мотивация – ведущий фактор, без которого работа учителя неэффективна [12].

E.W. Jennifer отмечает в работе, что внутренняя мотивация учителя более значима, чем внешняя. В исследовании E.W. Jennifer наиболее оригинальные способы решения представленной задачи продемонстрировали студенты, которые за свою деятельность не получали вознаграждение. Это свидетельствует о том, что сущность подлинной мотивации учителя определяется его внутренними установками, а также направленностью его личности, профессионально-ценностными ориентациями. Автор отмечает, что внешняя мотивация в некоторых случаях бывает даже вредной, так как может смещать фокус внимания с поставленной цели [13].

Роль и важность использования информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности учителя-логопеда, а также специфику подготовки будущих специалистов к использованию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) изучали в своих трудах Н.Н. Баль, М.Н. Гайдай, О.В. Елецкая, М.В. Матвеева, А.А. Тараканова [1, 3, 5].

Н.Н. Баль отмечает, что в последнее время достаточно активно осуществляется внедрение информационных технологий в профессиональную деятельность учителя-логопеда. Автор пишет, что данный аспект обуславливается современным этапом процесса информатизации образования. На данном этапе информатизации, как образования в целом, так и логопедического образования, стала особенно актуальна проблема выбора информационных технологий, наиболее подходящих для определенных целей и задач логопедии. Правильно выбрать информационно-коммуникационную технологию и грамотно включить ее в логопедический процесс могут лишь сами учителя-логопеды. Соответственно, учителя должны уметь оценивать потенциальные перспективы использования информационных технологий, критически анализировать и сравнивать их с возможностями других технологий [1].

О.В. Елецкая, М.В. Матвеева, А.А. Тараканова отмечают, что применение специализированных информационных технологий предоставляет возможность повысить эффективность диагностической и коррекционно-логопедической работы учителя-логопеда. Компьютер обладает широкими возможностями, которые при грамотном применении значительно могут повысить качество процесса коррекции речи, по большому числу направлений логопедической работы [5].

М.Н. Гайдай, в свою очередь, отмечает, что традиционная система подготовки специалистов-логопедов, которая отличалась единообразием, неизменностью учебных дисциплин, в настоящее время неконкурентоспособна и устарела. Автор пишет, что стремительно развивающийся рынок труда диктует правила подготовки специалистов нового формата – разносторонних, компетентных, быстро ориентирующихся в изменчивом информационном пространстве. Соответственно, будущий учитель-логопед должен обладать информационно-коммуникационной компетентностью (ИК-компетентностью), то есть способностью применять информационно-коммуникационные технологии для оперирования информацией, в условиях информационного общества, с целью достижения успехов в образовательной практике. М.Н. Гайдай пишет, что процесс становления компетентности будущего учителя-логопеда подразумевает развитие мотивации, потребностей и интереса к приобретению знаний, умений и навыков не только в области логопедии, но и в области технических аспектов применения ИКТ [3].

Специфика подготовки будущих учителей-логопедов, а также место информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности учителя-логопеда отражены в ФГОС высшего образования – бакалавриата по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, а также в Распоряжении Министерства просвещения РФ от 06.08.2020 № Р-75 «Об утверждении примерного Положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность». Согласно данным документам будущие учителя-логопеды должны уметь использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности, если данные ИКТ повышают качество логопедической деятельности [8, 9].

Цель работы – исследовать мотивацию будущих учителей-логопедов изучать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Проанализировав методическую и психолого-педагогическую литературу, а также нормативно-правовую базу, по проблеме исследования мотивационного аспекта изучения будущими учителями-логопедами информационно-коммуникационных технологий, было выявлено, что данное направление в подготовке будущих специалистов актуально и социально значимо, а также формируется в процессе обучения в высшей школе [1, 3, 4, 5, 10].

В структуре подготовки будущих учителей-логопедов неотъемлемым компонентом является мотивационный компонент, который отражает внутреннюю глубинную мотивацию учащихся, профессионально-ценностные установки и ориентации студентов, направленность их личности. Мотивационный компонент также необходим и в процессе изучения будущими учителями-логопедами информационно-коммуникационных технологий. Целью подготовки будущих

специалистов к информационно-образовательной среде информационного образования является формирование ИК-компетентности студентов. ИК-компетентность включает мотивационную составляющую, которая определяет профессионально-ценностные ориентации будущего учителя направленные на изучение инноваций в профессиональной сфере и улучшения качества педагогического процесса, а также направленность личности на самосовершенствование и изучение нового [3].

В документах, регламентирующих подготовку будущих учителей-логопедов, а также профессиональную деятельность учителей-логопедов, отмечено, что информационно-коммуникационные технологии дополняют другие логопедические технологии, а в некоторых случаях – являются необходимыми компонентами профессиональной деятельности учителя-логопеда [8, 9].

Соответственно, в процессе подготовки будущих учителей-логопедов к профессиональной деятельности формируется мотивационный компонент, также будущие специалисты осваивают все аспекты логопедической деятельности, изучают информационные технологии, формируют профессиональные способности к использованию информационно-коммуникационных технологий в области логопедии. Осознавая возможности информационно-коммуникационных технологий в логопедии у студентов повышается мотивация изучать их, осваивать различные инновации, которые могут усовершенствовать и улучшить коррекционно-развивающую работу с детьми имеющими нарушения речи [7, 10].

Таким образом, в рамках исследования, которое проводилось с помощью google формы, со студентами 1-4 курсов ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова, специальности «Логопедия», в 2020-2021 г., был проведен опрос на тему «Мотивация будущих учителей-логопедов изучать информационно-коммуникационные технологии». Обучающимся необходимо было ответить на четыре вопроса (четвертый вопрос ранжированный). В процессе опроса исследовалось, планируют ли будущие специалисты изучать ИКТ в учебной и во внеучебной деятельности. Также студенты оценивали наиболее интересные и перспективные направления использования информационно-коммуникационных технологий в логопедии.

Первый вопрос в опросе – «Планируете изучать инновационные информационно-коммуникационные технологии в процессе Вашей учебной деятельности?». Вариантов ответа было три: да, иногда и нет. Количественный анализ ответа на первый вопрос среди будущих учителей-логопедов изображен на см. рис. 1.

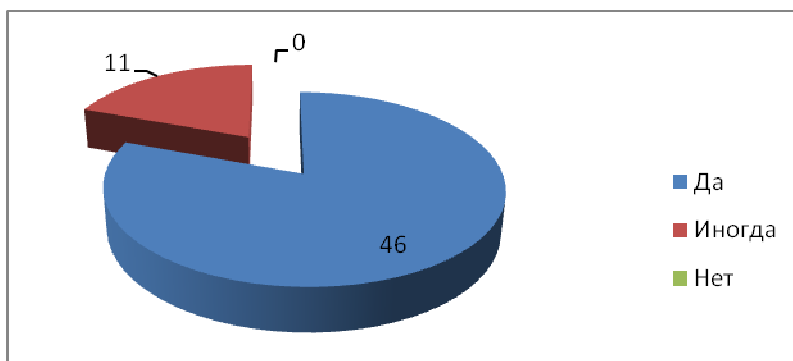


Рисунок 1. Количественный анализ ответов студентов на первый вопрос в опросе

Результаты ответов на первый вопрос показывают, что большинство 46 будущих учителей-логопедов (80,7%) планируют изучать инновационные информационно-коммуникационные технологии в процессе учебной деятельности. Данный факт обуславливается не только необходимостью освоения программы бакалавриата, но и осмыслением важности и значимости информационно-коммуникационных технологий в процессе комплексной и всесторонней подготовки специалиста [1, 8].

Учебная деятельность – основная деятельность в процессе подготовки будущих учителей-логопедов, соответственно, в рамках информатизации образования, изучение информационно-коммуникационных технологий является необходимым аспектом формирования профессионализма будущего учителя-логопеда [3].

Второй вопрос в исследовании – «Планируете изучать инновационные информационно-коммуникативные технологии в процессе Вашей внеучебной деятельности (самостоятельно, дополнительно)?». Вариантов ответа было также три: да, иногда и нет. Количественный анализ ответов на второй вопрос среди будущих учителей-логопедов представлен см. рис. 2.

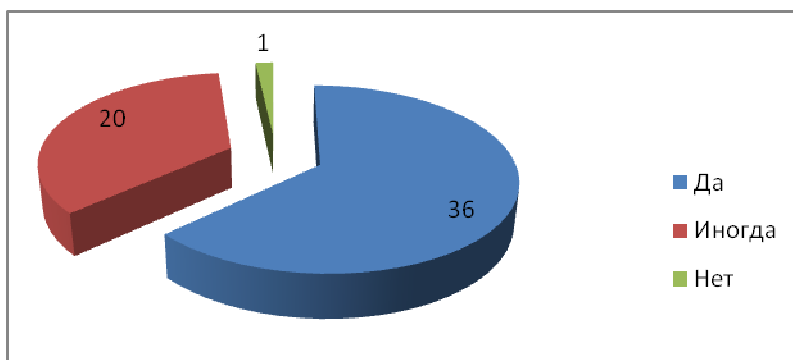


Рисунок 2. Количественный анализ ответов студентов на второй вопрос в опросе

Результаты ответов на второй вопрос показывают, что больше половины учащихся 36 будущих учителей-логопедов (63,2%) планируют изучать информационно-коммуникационные технологии в процессе внеучебной деятельности

(самостоятельно, дополнительно) и 20 будущих учителя-логопеда (35,1%) иногда планируют самостоятельное, дополнительное изучение ИКТ.

Мотивационная составляющая профессиональной подготовки будущего специалиста включает формирование профессионально-ценностных ориентаций, интересов, которые отражаются в непрерывном личностном саморазвитии, изучении инноваций относящихся к профессиональной сфере, постоянном профессиональном росте. Конкурентоспособный квалифицированный специалист в современном мире постоянно самосовершенствуется и дополнительно изучает околопрофессиональные аспекты научных достижений, которые могут помочь ему в выполнении своих непосредственных профессиональных обязанностей [10, 11].

В рамках третьего вопроса необходимо было выделить направления в логопедической деятельности, в которых целесообразно использовать информационно-коммуникационные технологии (имеется возможность выбирать несколько направлений). Количественный анализ ответов на третий вопрос, среди будущих учителей-логопедов представлен на рис. 3.



Рисунок 3. Количественный анализ ответов студентов на третий вопрос в опросе

Результаты ответов на третий вопрос показывают, что большинство 77,2% (44) будущих учителей-логопедов считают, что наиболее целесообразно применять ИКТ в логопедии для повышения эффективности профессиональной деятельности, а также в процессе учебно-методической работы 73,7% (42). Это обусловливается спецификой ИКТ, которая значительно повышает результативность коррекционно-логопедической работы, однако требует дополнительных знаний, умений и навыков использования. По мнению будущих учителей-логопедов, наименьшая целесообразность использования ИКТ в логопедии заключается в оптимизации логопедической работы.

Информационно-коммуникационные технологии хоть и повышают качество образования, однако не упрощают его процесс, а наоборот, требуют от специалиста дополнительных знаний, умений и навыков, а также материально-технической оснащенности. Первичная цель ИКТ в логопедии не облегчить, не редуцировать процесс коррекции, а повысить его качество. Также в рамках учебно-методической работы, которая занимает значительное место в работе учителя-логопеда, использование ИКТ в современном образовании – необходимое и обязательное условие, без которого невозможна работа учителя [5, 10].

В рамках четвертого ранжированного вопроса студентам необходимо было оценить наиболее интересные для них направления использования информационно-коммуникационных технологий (имеется возможность выбирать несколько направлений). Оценка осуществлялась по трем уровням, достаточно интересное направление – 2 балла, удовлетворительно интересное направление – 1 балл, неинтересное направление – 0 баллов (см. рис. 4).



Рисунок 4. Количественный анализ ответов студентов на четвертый вопрос в опросе

Результаты ответов на четвертый вопрос показывают, что наиболее интересным направлением работы для будущих учителей-логопедов в процессе использования ИКТ является повышение мотивации обучающихся с нарушениями речи. 46 студента оценили данное направление работы как достаточно интересное, всего 7 студентов оценили его как удовлетворительно интересное и ни один студент не оценил его как неинтересное направление.

Информационно-коммуникационные технологии обладают всеми необходимыми свойствами и качествами необходимыми для повышения мотивации обучающихся. Интерактивность, мультимедийность, геймификация, а также индивидуализация процесса обучения за счет наличия разноуровневых заданий, за счет погружения и усвоения материала в индивидуальном темпе. Также отличительной чертой ИКТ на уроках является новизна, необычность и разнообразие форм работы [7]. Изучая данные особенности логопедической работы с ИКТ большинство будущих учителей-логопедов воспринимают ИКТ как эффективное средство повышения активности, участия и интереса учащихся с нарушениями речи на логопедических занятиях.

Выводы. Результаты проведенного исследования подтверждают важность и значимость изучения информационно-коммуникационных технологий для будущих учителей-логопедов, а также повышенную мотивацию самих студентов к данному направлению работы. Информационно-коммуникационные технологии являются неотъемлемым элементом, как процесса подготовки будущих специалистов, так и работы учителя-логопеда. Освоение такой сложной и непростой сферы, как использование ИКТ в логопедической деятельности, требует значительной мотивации со стороны обучающегося, активности его личностной и профессиональной позиции, заинтересованности в нововведениях и инновациях, которые могут повысить качество логопедической работы.

Результаты исследования показали, что подавляющее большинство студентов планирует изучать информационно-коммуникационные технологии, как в учебной, так и во внеучебной деятельности. Основная мотивация изучения информационно-коммуникационных технологий у будущих учителей-логопедов, согласно результатам опроса, заключается в повышении эффективности логопедической работы, а также в повышении мотивации у детей с нарушениями речи. Современные тенденции в образовании показывают, что значимость ИКТ в логопедии будет увеличиваться, а соответственно, и будет повышаться мотивация у студентов изучать данные технологии. Таким образом, прогнозируемое совершенствование и увеличение применения информационных технологий в образовании, обуславливает дальнейшую активную научно-исследовательскую работу в данном направлении.

Литература:

1. Баль Н.Н. Повышение информационной грамотности студентов-логопедов в процессе изучения учебной дисциплины «Информационные технологии как средство логопедической работы» / Н.Н. Баль // Специальное образование: опыт и перспективы развития материалы II республиканской научно-практической конференции. – 2017. – С. 7-11.
2. Борисова Е.А. Подготовка будущих учителей-логопедов к самостоятельной профессиональной деятельности / Е.А. Борисова // Специальное образование. – 2013. – № 4. – С. 80-86.
3. Гайдай М.Н. Подготовка студентов – будущих логопедов к применению информационных технологий в коррекционной педагогической работе / М.Н. Гайдай // Вестник университета. Педагогика, психология, социология, история, политология. – 2012. – № 7. – С. 212-215.
4. Гордиенко Т.П. Использование информационных и телекоммуникационных технологий в образовательном процессе высшей школы: монография // Гордиенко Т.П. и др. – Ялта: Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГОУВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», 2019. – 232 с.
5. Елецкая О.В. Информационные технологии в специальном образовании. Учеб. пособие с практикумом для вузов / О.В. Елецкая, М.В. Матвеева, А.А. Тараканова; под общей редакцией О.В. Елецкой. – М.: Издательство ВЛАДОС, 2019. – 319 с.
6. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. – 5-изд., перераб. и доп. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 703 с.

7. Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях модернизации образования: монография / И.В. Абрамова, С.В. Архипова, Е.В. Барцаева и др.; под общ. ред. Н.В. Рябовой; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2015. – 212 с.
8. Приказ от 22.02.2018 г. № 123 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование». – М.: Минобрнауки РФ, 2018. – 20 с.
9. Распоряжение от 06.08.2020 г. № Р-75 «Об утверждении примерного Положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность». – М.: Минпросвещения РФ, 2020. – 15 с.
10. Рябова Н.В. Теория и практика подготовки дефектологов в условиях модернизации образования: монография / Н.В. Рябова и др.: под ред. Н.В. Рябовой; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2017. – 159 с.
11. Шмакова А.П. Формирование готовности будущего учителя к педагогическому творчеству средствами информационных технологий: монография. 2-е изд., стер. / А.П. Шмакова. – М.: ФЛИНТА, 2019. – 184 с.
12. Grigas B. Collaboration begins in the classroom: future teachers discuss their knowledge, preparedness, and perceptions regarding speech-language concepts and collaboration with speech-language pathologists, Abstract of Ph.D. dissertation. – California State University, Long Beach, 2015. – 116 p.
13. Jennifer E.W. An Investigation of Struggling Learners' Motivation to Read, Abstract of Ph.D. dissertation. – University of Louisiana at Lafayette, Louisiana, 2015. – 317 p.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Губарева Марина Александровна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
магистрант Веряскина Наталья Павловна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
магистрант Губарев Алексей Владимирович
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ПО ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития двигательной активности у обучающихся в условиях дополнительного образования при изучении безопасности жизнедеятельности. В результате анализа современной образовательной ситуации, касающейся малоподвижного образа жизни, обосновывается актуальность внимания к преодолению гиподинамии и статичных нагрузок на детский организм, рассматриваются возможности совместного развития физической культуры и культуры здорового и безопасного образа жизни. Предлагаемая авторами статьи программа дополнительного образования «Движение к безопасности» реализует принципы добровольности и свободы выбора, природосообразности, вариативности, интеграции, модульности, ориентации на здоровьесбережение, предметные, метапредметные и личностные результаты. Содержание программы объединяет три модуля, каждый из которых включает разнообразную двигательную активность при изучении угроз природного, техногенного и социального окружения. Используются как традиционные для дополнительного образования виды туристско-краеведческой работы, так и инновации, представленные современными игровыми формами. В рамках содержания модулей раскрывается методика организации квестов и геокэшинга. В заключение отмечается, что предложенная программа дополнительного образования решает задачи понимания необходимости двигательной активности в курсе основ безопасности жизнедеятельности, формирования знаний в сфере физической культуры и культуры безопасности, освоения рациональных правил безопасного поведения.

Ключевые слова: двигательная активность, безопасность жизнедеятельности, здоровый образ жизни, интеграция, модуль, квест, геокэшинг.

Annotation. The article is devoted to the problem of the development of motor activity in students in conditions of additional education in the study of life safety. As a result of the analysis of the modern educational situation concerning a sedentary lifestyle, the urgency of attention to overcoming physical inactivity and static loads on the child's body is substantiated, the possibilities of joint development of physical culture and culture of a healthy and safe lifestyle are considered. The program of additional education «Movement to safety» proposed by the authors of the article implements the principles of voluntariness and freedom of choice, conformity to nature, variability, integration, modularity, orientation to health preservation, subject, meta-subject and personal results. The content of the program combines three modules, each of which includes a variety of physical activity in the study of threats to the natural, technogenic and social environment. Both types of tourism and local lore work, traditional for additional education, and innovations presented by modern game forms are used. Within the framework of the content of the modules, the methodology of organizing quests and geocaching is revealed. In conclusion, it is noted that the proposed program of additional education solves the problems of understanding the need for physical activity in the course of the basics of life safety, the formation of knowledge in the field of physical culture and safety culture, the development of rational rules of safe behavior.

Keywords: motor activity, life safety, healthy lifestyle, integration, module, quest, geocaching.

Введение. В соответствии с Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации» здоровье обучающихся является приоритетным направлением государственной политики в области образования. Формирование ценностей здорового и безопасного образа жизни в процессе освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования является важным личностным результатом [8]. В период школьного обучения закладываются основы особого стиля поведения, направленного на ответственное отношение к своему здоровью, осознание ценности здорового образа жизни (ЗОЖ).

Современная наука рассматривает ЗОЖ не только как способ организации всех сфер жизнедеятельности человека, направленных на сохранение и укрепление здоровья, но и как важное средство развития нравственных ценностей, коммуникативных компетенций, толерантности [7]. ЗОЖ представляет собой широкую научно-практическую деятельность, которая объединяет ряд направлений, связанных с жизнедеятельностью человека: физическую активность, сбалансированное питание, соблюдение правил личной гигиены, закаливание организма, отказ от пагубных привычек, психоэмоциональную культуру, оптимальный режим труда и отдыха (Айзман Р.И., Брехман И.И., Вайнер Э.Н., Лисицын Ю.П., Чумаков Б.Н.). В контексте нашего исследования наибольший интерес представляет физическая (двигательная) активность обучающихся, которая является одним из ключевых аспектов ЗОЖ, поскольку воздействует не только на их физическое развитие, но и улучшает общее состояние здоровья.

Современная учебная деятельность характеризуется увеличением объема информации, усложнением школьных программ обучения и, при этом, низким уровнем двигательной активности и физического развития, однообразием рабочей позы. Эта обстоятельство еще более проявилось в период пандемии коронавирусной инфекции с переходом на дистанционное обучение. Существенное ограничение двигательной активности учащихся приводит к негативным последствиям. Увеличение статичных нагрузок на неокрепший организм, определенные группы мышц вызывает быстрое утомление. Снижается работоспособность скелетной мускулатуры, что приводит к деформации позвоночника, задержке возрастного развития, силы и гибкости. Сокращается интеллектуальный потенциал обучающихся, их мотивация к творчеству и познавательной инициативности. Удручающее однообразие жизни детей, стрессовые нагрузки негативно сказываются на их общем состоянии здоровья и психики. Предпринимаемый даже продолжительный пассивный отдых не решает проблему восстановления жизненной энергии, эмоциональной активности, жизнерадостности детской жизни. Вследствие этого в образовательном сообществе произошло коренное изменение интереса: от пассивных видов к активной деятельности, способствующей развитию физических качеств, стремлению к достижению высоких результатов, дисциплинированности, коммуникабельности, взаимопомощи. Анализ состояния проблемы исследования в научной литературе показал многообразие подходов к определению термина «двигательная активность». Так, В.И. Ильинич в своих исследованиях двигательную активность рассматривает как совокупность разнообразных двигательных действий, которые выполняются как в повседневной жизни, так и в условиях организованных и самостоятельных занятий физической культурой и спортом. По мнению Н.А. Фомина, Ю.Н. Вавилова двигательная активность представляет собой естественный фундамент аккумуляции резервов здоровья человека [9].

Важным условием развития двигательной активности является дополнительное образование в области безопасности жизнедеятельности. По мнению А.Г. Асмолова, О.Е. Куркиной дополнительное образование представляет собой целенаправленный процесс воспитания, развития и обучения личности путем реализации дополнительных образовательных программ [2]. Согласно Закону «Об образовании в Российской Федерации» дополнительное образование представляет собой вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение интеллектуальных, духовно-нравственных, физических потребностей человека, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья. Вместе с тем анализ образовательной практики показал, что различные формы дополнительного образования по безопасности жизнедеятельности, связанные с активизацией двигательной активности, не получили широкого распространения, и программного методического обеспечения.

Цель работы состояла в разработке программы дополнительного образования по основам безопасности жизнедеятельности, ориентированной на развитие двигательной активности у обучающихся.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время решение проблемы двигательного дефицита и гиподинамии среди обучающихся связывается с интенсификацией двигательной активности школьников в рамках дополнительного образования. Современная система дополнительного образования в области безопасности жизнедеятельности разрешает организовать исследовательскую, познавательную, игровую деятельность, проблемно-ценностное общение, художественное творчество, досуговое общение, спортивно-оздоровительную и туристско-краеведческую деятельность, социальное творчество [2, 8]. Организация работы по каждому из данных направлений осуществляется по специально разработанным дополнительным общеобразовательным программам, которые ориентированы на возрастные и индивидуальные особенности обучающихся.

Предлагаемая нами программа «Движение к безопасности» рассматривается как базовый элемент системы дополнительного образования, которая, в соответствии с современной концепцией развития дополнительного образования, обеспечивает их мотивацию, свободу выбора и построения индивидуальной образовательной траектории. Цель разработанной программы состоит в развитии двигательной активности у обучающихся при формировании культуры здорового и безопасного образа жизни.

Основными задачами программы являются: а) осознание обучающимися ценностей и смыслов в развитии двигательной активности при изучении ОБЖ; б) освоение системы знаний по безопасности жизнедеятельности общего и краеведческого характера в условиях активного физического напряжения; в) развитии навыков регулирования собственных действий, диалоговых взаимоотношений, рефлексии приобретенного опыта.

Проектирование и реализация разработанной дополнительной программы осуществлялись с учетом следующих принципов:

- принцип добровольности и свободы выбора вида и способов деятельности в соответствии с собственными потребностями и интересами, предполагает разработку гибких методов развития двигательной активности и технологий обучения, дополняющих учебно-методическую базу по основам безопасности жизнедеятельности;
- принцип природосообразности, предусматривающий соответствие планируемого содержания, методов и форм обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся; предполагает творческую самостоятельность и увлекательность деятельности через игровые методы обучения;
- принцип вариативности реализуется через личностно-значимые цели, деятельностное содержание образования, современные педагогические технологии и диагностику результатов;
- принцип интеграции, объединяющий традиционные, проверенные временем, и инновационные аспекты содержания деятельности по физическому совершенствованию обучающихся в рамках ЗОЖ с формированием культуры безопасности жизнедеятельности на основе краеведческого подхода. Ядром интеграции является двигательная активность, которая организуется при изучении опасностей и угроз, превентивных мер защиты от них в индивидуальной, групповой и фронтальной работе;
- принцип модульности, означающий объединение относительно самостоятельных дидактических единиц – модулей по двигательной активности в процессе изучения правил безопасного поведения в природных, техногенных и социальных угрозах, обеспечивающих гибкость и вариативность программы, ее открытую маршрутизацию [5]; интеграцию общих и краеведческих положений по безопасности жизнедеятельности;

– ориентация на здоровьесбережение, предметные, метапредметные и личностные результаты, выраженные в выработке у обучающихся новых смыслов и ценностей, открытии знаний и усвоении планируемых способов деятельности.

Содержание дополнительной общеобразовательной программы «Движение к безопасности» включает следующие модули: 1) Двигательная активность: обеспечение безопасности в природных ЧС; 2) Двигательная активность: обеспечение безопасности в техногенных ЧС; 3) Двигательная активность: обеспечение безопасности в социальных ЧС. Каждый модуль содержит комплекс физических упражнений на природе с использованием природного, техногенного и социального окружения, которые направлены, с одной стороны, на развитие физических и координационных способностей, с другой – на освоение культуры безопасности. Специальные двигательные задания, подвижные игры на природе и в социуме, разнообразные физические упражнения, хотя и чрезвычайно полезны, но не являются самоцелью. Они разрабатывались в контексте вопросов безопасности с ориентацией на положительные эмоции, радостное общение, возможность оценки своих сил и способности в преодолении препятствий, поиске решения проблем. Каждое занятие планируется как значимое для школьника событие, поэтому отбор содержания производился с учетом интереса и неожиданности впечатлений, свободы в движении, разнообразия организационных форм. По итогам выполнения заданий каждого модуля создается видеопрезентация учебных достижений.

Традиционной формой развития двигательной активности школьников является туристско-краеведческая работа, пользующаяся заслуженной популярностью и отличающаяся основательной методической оснащенностью. Включение туристско-краеведческих видов деятельности в разработанную программу помогают участникам походов и экскурсий осознать необходимость выбора безопасного стиля поведения. В походных условиях обучающиеся легче знакомятся с опасными факторами среды, быстрее и эффективнее учатся им противостоять.

Среди инноваций, используемых нами при создании программы дополнительного образования, следует отметить массовые игровые виды деятельности: геокэшинг, квесты, флешмобы и др. В первом модуле «Двигательная активность: обеспечение безопасности в природных ЧС» используется квест (англ. quest – поиски, adventure – приключение), который представляет собой некую поисковую систему, где для достижения поставленной цели обучающимся необходимо выполнить какие-либо действия (найти ключ или подсказку) в процессе прохождения ими определенных геолокаций. В результате выполнения задания такого формата каждая команда-участник получает свой уникальный результат собственным путем, что способствует развитию двигательной активности, овладению правилами безопасного поведения при природных угрозах, формированию тесного командного взаимодействия. Квест «Из искры разгорится пламя», ориентирован на освоение правил безопасного поведения при лесном пожаре и включает три этапа. На подготовительном этапе происходит определение основных геолокаций, распределение обязанностей; подготовка маршрутного листа для прохождения этапов командами. На основном этапе объявляются темы квест-игры; происходит формирование команд, выбор капитанов, разрабатывается презентация команд. Педагог проводит инструктаж для участников (правила прохождения станций, установление тайминга); прохождение локаций командами. Так, во время прохождения локаций «Выход из зоны ЧС» участникам необходимо было преодолеть полосу препятствий – импровизированную зону лесного пожара – с соблюдением всех мер безопасности. Для прохождения участникам квеста локаций «Предупредим лесной пожар» необходимо было разработать план мероприятий по предупреждению лесного пожара, по усилению информирования населения о необходимости соблюдения правил пожарной безопасности. Завершающим этапом квеста является подведение итогов игры путем заполнения квест-проекта, отражающего впечатления и знания обучающихся о лесном пожаре, его последствиях, важности превентивных мер, правилах безопасного поведения.

Во втором модуле «Двигательная активность: обеспечение безопасности в техногенных ЧС» используется геокэшинг – игра, которая совмещает в себе элементы туризма, спортивного ориентирования, экскурсии, состоит в поиске тайников с помощью спутниковых навигационных систем (GPS). Преподаватель прячет тайники, определяет с помощью GPS их географические координаты и сообщает о них командам-участникам игры в сети интернет. Обучающиеся, используя GPS-координаты и свои навигаторы, должны найти эти тайники. В геокэшинге решается комплексная задача оздоровления обучающихся через двигательную активность, организации познания и оценки техногенных опасностей, овладение способами защиты от них. Геокэшинг «Посторонним вход запрещен» реализуется в пешеходной маршрутизации (в теплое время года) и состоит в поиске мест техногенной опасности (промышленные предприятия, транспортные развязки, ЛЭП, старые сооружения и прочее). В городе и пригородах размещено множество предприятий и организаций, свидетельствующих о высоком промышленном потенциале региона, и обладающих потенциальными рисками. Задача педагога заключалась в отборе наиболее ярко представленных техногенных объектов и разработке карточек-заданий по каждому из них. Визуально ознакомившись с объектом, обучающиеся, опираясь на усвоенное на уроках содержание и личный опыт, отвечают на вопросы и выполняют задания (выход из зоны выбросов аварийно-химически опасных веществ). В процессе выполнения данного вида деятельности происходит формирование у обучающихся ценностных отношений к объектам изучения, понимания диалектического единства развития индустриального потенциала с увеличением риска, убеждений в необходимости проведения превентивных мер защиты.

Выводы. В результате проведенной работы сделаны выводы о растущей значимости двигательной активности у обучающихся в дополнительном образовании по основам безопасности жизнедеятельности. В разработанной программе дополнительного образования «Движение к безопасности», заложена и реализована идея интеграции развития физической культуры и культуры здорового и безопасного образа жизни. Развитие двигательной активности в процессе изучения безопасности жизнедеятельности предусматривает включение обучающихся в разнообразные традиционные виды туристско-краеведческой работы и инновационную деятельность игрового характера. Индивидуальное и групповое участие школьников в выполнении заданий позволяет обогатить их двигательный опыт, открыть новые смыслы, знания и способы деятельности по обеспечению безопасности.

Литература:

1. Агеева Е.Л., Жидкова Х.В. Методические аспекты изучения вопросов здорового образа жизни // Научный альманах. – 2015. – № 12-1 (14). – С. 431-434.
2. Асмолов А.Г. Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворение // Образовательная политика. – 2014. – №2 (64). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dopolnitelnoe-personalnoe-obrazovanie-v-epohu-peremen-sotrudnichestvo-sotvorchestvo-samotvorenie> (дата обращения: 02.11.2021).
3. Быстрицкая Е.В., Стафеева А.В. Антропные образовательные технологии в сфере физической культуры: проблемы и решения // Вестник Мининского университета. – 2015. – №4. – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/118/119> (дата обращения 29.10.2021)
4. Горский В.А., Журкина А.Я. Педагогические принципы развития системы дополнительного образования детей // Дополнительное образование. – 2006. – №2. – С. 6-11.

5. Камерилова Г.С., Агеева Е.Л., Модульная технология в системе высшего педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности в условиях заочной формы обучения // Вестник Мининского университета. – 2016. – №4. – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/308/309> (дата обращения 02.11.2021)

6. Картавых М.А., Бичева И.Б., Попова Л.В. Образование в области безопасности жизнедеятельности и устойчивое развитие // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 1-1. – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/141/142> (дата обращения 02.11.2021)

7. Лисицын Ю.П. Общественное здоровье и здравоохранение: учебник. – Москва: ГЭОТАР-МЕД, 2002. – 520 с.

8. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 25.11.2013; с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021) // Российская газета. N 303. 31.12.2012

9. Фомин Н.А., Вавилов Ю.Н. Физиологические основы двигательной активности. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 223 с.

Педагогика

УДК 378.2

старший преподаватель кафедры лингвистики Дахунова Фатима Каплановна
Северо-Кавказская государственная академия (г. Черкесск)

АНАЛИЗ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация. Данная статья освещает методы обучения латинскому языку и его влияние на развитие современных языков. Актуальность темы в том, что обучение латинскому языку в гуманитарном вузе преследует ряд специальных целей, сущность которых сводится к приобретению знаний о латинском языке, античной истории и культуре, умению читать и переводить латинские тексты, развитию личности студента. Обучение ведется на основе комбинации грамматико-переводного, сознательно-сопоставительного методов и метода чтения. В этой статье, помимо показа роли латинского языка в истории мировой культуры, истории самого языка, истории его изучения, выделены моменты, напрямую заинтересовывающие студентов, стимулирующие их желание учить латынь. Немаловажным стимулирующим фактором является рост филологической грамотности студентов, дающий возможность по-другому относиться к прохождению прочих языков.

Ключевые слова: латинский язык, мотивация, грамотность, мировая культура, этимология, заимствования.

Annotation. This article highlights the methods of teaching Latin and its impact on the development of modern languages. The relevance of the topic is that teaching Latin in a humanitarian university pursues a number of special goals, the essence boils down to acquiring knowledge of the Latin language, ancient history and culture, the ability to read and translate Latin texts, and the development of the student's personality. Teaching is based on a combination of grammar-translation, conscious-contrastive methods and reading method. This article, in addition to showing the role of Latin in the history of world culture, the history of the language itself, the history of its study, highlights the moments that directly interest students, stimulating their desire to learn Latin. An important stimulating factor is the growth of students' philological literacy, which makes it possible to treat differently the passage of other languages.

Keywords: Latin language, motivation, literacy, world culture, etymology, borrowings.

Введение. Методы стабильной работы с дериватами в новых языках приводит к более осознанному знанию словаря английского, французского, немецкого и прочих языков. Прежде неведомые, запутанные и неясные по содержанию слова сейчас завоевывают этимологическую «прозрачность», дающую возможность догадываться или легко понимать смысл в первый раз повстречавшегося слова. Преподавателю следует это все всегда отмечать для роста мотивации в прохождении латыни [1].

Целью данного исследования является рассмотрение основных методов обучения латинскому языку и его влияния на развитие современных языков.

Задачи, поставленные в работе:

- проанализировать основные методы обучения латинскому языку;
- рассмотреть связь латинского языка с другими языками.

Практическая значимость содержания статьи заключается в том, что в ней, помимо показа роли латыни в истории мировой культуры, истории самого языка, истории его изучения, выделены моменты, напрямую заинтересовывающие студентов, стимулирующие их желание учить латинский язык. Обучение ведется на основе комбинации грамматико-переводного, сознательно-сопоставительного методов и метода чтения [2].

Хотя латинский язык утратил то значение международного языка ученых любой специальности, которое принадлежало ему еще в XVIII в., в ряде научных областей его позиции остаются незыблемыми и в настоящее время. Прежде всего, это язык восходящей к Линнею естественнонаучной систематики, а также анатомической, медицинской и фармакологической номенклатуры. Вместе с тем, латинская и латинизированная греческая лексика служит основным источником пополнения непрерывно и прогрессивно возрастающей терминологии во всех областях науки и техники.

Изложение основного материала статьи. Латинский – это язык с сильным изменением, с тремя разными родами, шестью или семью падежами существительных, пятью склонениями, четырьмя спряжениями глаголов, шестью временами, тремя лицами, двумя числами.

Некоторые международные вспомогательные языки испытали сильное влияние латыни. Интерлингва иногда считают упрощенной современной версией языка.

Методы обучения латинскому языку – важный аспект. Было признано несколько исторических фаз языка, каждая из которых отличается тонкими различиями в словарном запасе, использовании, орфографии, морфологии и синтаксисе. Нет жестких правил классификации; разные ученые подчеркивают разные особенности [3].

Каждые несколько лет появляются новые методы обучения иностранным языкам, в том числе и латинскому языку. Новые учебники появляются гораздо чаще. Обычно они являются более эффективными, чем предыдущие, и во многих случаях эти методы или учебники быстро продвигаются. Новые методы и учебники могут отражать текущие разработки в лингвистической / прикладной лингвистической теории или последние педагогические тенденции. Иногда говорят, что они основаны на последних достижениях в теории овладения языком и исследованиях.

Статья посвящена методам изучения латинского языка в аудиториях на основе новых педагогических технологий, т.е. влияния на английский язык и типичных ошибок и трудностей в изучении латинского языка студентами. Прежде всего,

статья написана для преподавателей латинского языка, но она также может быть полезна для непосвященных студентов, которые только собираются изучить прекрасный мир латинского языка. Мы считаем, что информация о выводах и теоретических взглядах на изучение латинского языка может помочь лучше оценить утверждения авторов учебников и сторонников различных методов обучения языкам [4].

Большинство людей согласятся, что метод постижения английского и латинского языка в контексте естественного усвоения или «на улице» – это не то же самое, что обучение в аудитории. Многие считают, что обучение «на улице» более эффективно. Это убеждение может быть основано на том факте, что наиболее успешные студенты знакомы с языком вне аудитории.

Метод обучения в традиционной среде – это среда, в которой язык преподается группе изучающих латинский или английский язык. В этом случае основное внимание уделяется самому языку, а не информации, которую он несет. Задача преподавателя – следить за тем, чтобы обучающиеся выучили лексику и грамматические правила изучаемого языка. Часто цель студентов таких курсов – сдать экзамен, а не использовать язык для повседневного коммуникативного взаимодействия.

Метод обучения в коммуникативной среде также включает обучающихся, целью которых является изучение самого языка, но стиль обучения делает упор на взаимодействие, беседу и использование языка, а не на изучение языка. Темы, которые обсуждаются в среде коммуникативного обучения, часто представляют общий интерес для обучающегося, например, как отвечать на тематическое объявление из газеты [5].

В качестве альтернативы, в центре внимания занятия может быть предмет, такой как история или математика, который учащиеся изучают с помощью английского и латинского языка. В этих аудиториях внимание иногда может быть сосредоточено на самом языке, но упор делается на использовании языка, а не на разговоре о нем. Язык, который преподаватели используют для обучения, выбирается не на основе преподавания конкретной особенности языка, а на основе обучения обучающихся использованию языка в различных контекстах. Успех студентов на этих занятиях часто измеряется с точки зрения их способности «делать дела» на английском языке, а не их точности в использовании определенных грамматических особенностей.

Основываясь на гипотезе интеракционистов, сторонники принципа «Говори, что ты имеешь в виду, и имеешь в виду то, что говоришь», подчеркивают необходимость для обучающихся иметь доступ к значимым и понятным материалам, ввод через диалог с педагогами и другими обучающимися. Когда им предоставляется возможность участвовать в беседе, они вынуждены «согласовывать смысл», то есть выражать и прояснять свои намерения, мысли, мнения и т. д. таким образом, чтобы они могли прийти к пониманию. Диалоги, в свою очередь, побуждают обучающихся усваивать языковые формы – слова и грамматические структуры, – которые несут значение [6].

Метод согласования смысла достигается с помощью множества модификаций, которые естественным образом возникают в разговоре. Например, обучающиеся будут спрашивать друг друга или своего преподавателя о разъяснении, подтверждении, повторении и другой информации, пытаясь согласовать значение.

По мере того, как студенты во взаимодействии с другими обучающимися и преподавателями работают над достижением взаимопонимания в процессе диалогов, усвоение языка облегчается. Сторонники интеракционизма довольно просто утверждают, что студенты будут учиться, «говоря то, что они имеют в виду, и имеют в виду то, что они говорят» в разговорах, которые побуждают их к этому [7].

Трудно сделать твердые выводы о силе теоретических предложений, пока не будут завершены дальнейшие исследования.

Появляется все больше свидетельств того, что обучающиеся по-прежнему испытывают трудности с базовыми структурами языка в программах, которые не предлагают ориентированного на формы обучения. Это ставит под сомнение предложение «Просто слушай», которое в своей самой сильной форме не только не претендует на пользу от обучения и исправлений, ориентированных на форму, но и предполагает, что оно действительно может помешать развитию английского языка. Однако мы не находим поддержки аргументам о том, что если изучающие латинский язык просто получают доступ к понятной информации, овладение языком само о себе позаботится.

Аналогичные проблемы возникают с предложением «Говори, что ты имеешь в виду, и имеешь в виду то, что говоришь». Как отмечалось ранее, есть свидетельства того, что возможности обучающихся участвовать в полилогах в группе и парных мероприятиях могут привести к повышению беглости и способности более эффективно управлять разговорами на английском языке. Однако исследование также показывает, что обучающиеся программ, основанных на предложении «Говори, что ты имеешь в виду, и имеешь в виду то, что говоришь», также по-прежнему испытывают трудности с точностью [8].

Поскольку эти программы подчеркивают значение и пытаются имитировать «естественное» общение в разговоре, студенты, естественно, сосредотачиваются на том, что они говорят, а не на том, как это сказать. Это может привести к ситуации, когда обучающиеся предоставляют друг другу информацию, которая часто бывает неверной и неполной. Более того, даже когда в таких контекстах делаются попытки привлечь их внимание к форме и точности, эти попытки исправления могут быть истолкованы ими как продолжение разговора.

Таким образом, программы, основанные на предложениях «Просто слушай» и «Скажи, что ты имеешь в виду, и имеешь в виду то, что говоришь» являются неполными, поскольку успехи обучающихся в беглости речи и разговорных навыков могут не соответствовать их развитию правильности.

Важно подчеркнуть, что доказательства, подтверждающие роль инструкций, ориентированных на формы, и корректирующей обратной связи не подтверждают предложение «Сделайте это правильно с самого начала». Исследования показали, что обучающиеся получают значительную пользу от обучения, основанного на значениях. Результаты погружения в английский и латинский язык являются убедительными показателями того, что многие студенты развивают более высокий уровень беглости посредством обучения исключительно или преимущественно на основе смысла, чем при обучении, основанном на жесткой грамматике. Однако остается проблема в том, что некоторые аспекты языковых знаний и успеваемости учащихся, изучающих латинский язык, не полностью развиты в таких программах [4].

К сожалению, исследование предложения «Обучайте тому, чему можно научить», еще не подошло к тому моменту, когда можно было бы сказать преподавателям: «Вот список языковых функций, которым вы можете научить в любое время, а вот еще один список, которым можно научить», показывает порядок, в котором будет получен другой набор функций. Вы должны учить их в таком порядке». Количество функций, которые исследователи изучили с помощью экспериментальных исследований в рамках этой структуры, просто слишком малочисленны.

Точно так же исследователи английского и латинского языков, работающие над предложением «Сделай это правильно в конце», еще не могут представить список тех форм, которые необходимо преподавать. Тем не менее, эти предложения не являются аргументом в пользу обучения исключительно на основе формы или значения, а скорее признают роль обучения и исправления, ориентированного на форму в рамках коммуникативной программы, «Обучайте тому, чему можно научить» и

это на данный момент кажется наиболее многообещающим с точки зрения принятия решений об обучении латинскому языку [5].

Данные из ряда исследований подтверждают мнение о том, что обучение, ориентированное на форму, и корректирующая обратная связь, предоставляемая в контексте коммуникативной программы, более эффективны в продвижении изучения латинского языка, чем программы, которые ограничиваются исключительным акцентом на точности английского языка или исключительный упор делают на беглость речи.

Выводы. Таким образом, мы утверждаем, что преподаватели английского и латинского языка могут (и должны) проводить инструктаж на основе формы и исправления в конкретных обстоятельствах. Например, преподаватели должны без колебаний исправлять постоянные ошибки, которые обучающиеся, кажется, не замечают без пристального внимания. Педагоги должны быть особенно внимательны к ошибкам, которые совершают большинство обучающихся, когда они говорят на английском языке. Они также не должны стесняться указывать, чем конкретная структура английского языка обучающегося отличается от целевого латинского языка [8].

Преподаватели могут также попытаться больше узнать о тех структурах, которые, по их мнению, только начинают проявляться в развитии латинского языка своих студентов, и дать некоторые инструкции по использованию этих форм именно в этот момент, чтобы увидеть, есть ли какие-либо успехи. Может быть, полезно поощрять их к участию в процессе, создавая упражнения, которые привлекают внимание к формам, которые они используют в коммуникативной практике, разрабатывая контексты, в которых они могут предоставить друг другу обратную связь, и побуждая их задавать вопросы о языковых формах.

Разумеется, при принятии решений о том, когда и как сосредоточить внимание на форме, необходимо принимать во внимание различия в характеристиках студентов. Совершенно разные подходы были бы уместны, например, для квалифицированного лингвиста, изучающего четвертый или пятый язык, маленького ребенка, начинающего свое обучение во второй языковой среде, иммигранта, который не может читать и писать на своем родном языке, и подростка, изучающего иностранный язык в университете.

Можно утверждать, что многие преподаватели хорошо осведомлены о необходимости сбалансировать акцент на форме и сосредоточении на смысле, и что рекомендации, основанные на повторном поиске, могут просто означать, что наше исследование подтвердило текущую практику. Хотя до некоторой степени это может быть правдой, вряд ли все преподаватели подходят к своей задаче с четким пониманием того, как лучше всего достичь своей цели. Не всегда легко отказаться от привычных практик и сказать: «Интересно, действительно ли это самый эффективный способ сделать это?».

Кроме того, многие преподаватели не хотят использовать методы работы, которые идут вразрез с преобладающими тенденциями среди их коллег или в их образовательном контексте, и нет сомнений в том, что многие по-прежнему работают в среде, где делается упор на точность, что практически исключает спонтанный разговор, использование гаджета на уроках. В то же время есть свидетельства того, что внедрение коммуникативных методов обучения языку иногда приводило к полному отказу от внимания к форме и исправлению ошибок в английском языке при обучении латинскому языку [9].

Преподаватели и ученые не сталкиваются с выбором между обучением, основанным на виде или значением. Скорее, их задача состоит в том, чтобы определить, какие особенности языка лучше всего подойдут для обучения, сфокусированного на форме, а какие будут усвоены без явной фокусировки, если студенты будут иметь адекватное владение языком.

Кроме того, нам необходимо лучше понять, как обучение на основе форм может быть наиболее эффективно интегрировано в коммуникативную структуру. Постоянные исследования в области преподавания и изучения латинского языка, ориентированные на аудиторию, должны дать нам представление об этих и других важных вопросах изучения латинского языка в аудитории.

Литература:

1. Боровский Я.М. Латинский язык Ломоносова М.В. – Собр. соч. – Т.4. – М. – Л., 1962.
2. Боровский, Я.М. Латинский язык как международный язык науки // Проблемы международного вспомогательного языка. – М., 2001. – 120 с.
3. Дурдымурадова Б.Я., Лепشوкова Е.А. Словообразование в английском языке / Традиции и инновации в системе образования. Международный сборник научных статей. – Карачаевск: 2019. – С. 98-101.
4. Лепشوкова Е.А. Способы обучения студентов практическому владению иностранным языком. Ключевские чтения. – Карачаевск, 2020. – С. 311-314
5. Лепشوкова Е.А. Языковая и этническая картина мира / Традиции и инновации в системе образования. Международный сборник научных статей. – Карачаевск, 2019. – С. 120-127
6. Лепشوкова Е.А. Подходы и методы преподавания грамматики иностранного языка / Традиции и инновации в системе образования. Материалы XI Международной научно-практической конференции. – Карачаевск, 2017. – С. 131-135.
7. Памятники средневековой латинской литературы IV-IX веков. Под ред. М.Е. Грабарь-Пассек и М.Л. Гаспарова. – Москва, 1970.
8. Хосуева Ф.А., Лепشوкова Е.А. Культура речи: предмет и проблемы дисциплины в изучении иностранных языков / Молодежь. Наука. Образование. Материалы республиканской научной студенческой сессии. – Карачаевск, 2020. – С. 347-352
9. Чотчаева М.К., Лепشوкова Е.А. Способы пополнения словарного запаса английского языка / Педагогический вестник. – 2021. – № 20. – С. 56-58.

Педагогика

УДК 37.013.

аспирант кафедры педагогики Джабагова Седа Саламуевна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)

ДЕТСКИЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема использования потенциала детских объединений в позитивной социализации подрастающего поколения. Автором дается сущностная характеристика основных понятий – детские объединения, социализация, воспитательный потенциал. Обоснована необходимость использования воспитательного потенциала детских объединений в позитивной социализации учащихся. Подчеркивается, что воспитательный потенциал складываются под воздействием истории и культуры, народных традиций, обычаев, сложившегося опыта взаимоотношений с детьми в социуме, в семье; досуговых программ, ориентированных на развитие детской социальной инициативы, детского социального творчества, детской субкультуры.

Ключевые слова: детские объединения, социализация, воспитательный потенциал.

Annotation. The article deals with the problem of using the potential of children's associations in the positive socialization of the younger generation. The author gives an essential characteristic of the basic concepts – children's associations, socialization, educational potential. The necessity of using the educational potential of children's associations in the positive socialization of students is substantiated. It is emphasized that the educational potential is formed under the influence of history and culture, folk traditions, customs, the established experience of relationships with children in society, in the family; leisure programs focused on the development of children's social initiative, children's social creativity, children's subculture.

Keywords: children's associations, socialization, educational potential.

Введение. В современном обществе социализация молодежи происходит в изменившихся условиях. В нашей стране приняты нормативно-правовые документы, которые регулируют общественные отношения в области социальной поддержки молодежи, ее образования, воспитания и социализации. Принятые документы свидетельствуют о проведении российским государством активной молодежной политики. В федеральном законе «О молодежной политике в РФ» от 30.12.2020 г. отмечается, что молодежное общественное объединение является международным, общероссийским, межрегиональным, региональным, местным добровольным, самоуправляемым, некоммерческим формированием. Оно создается в установленном законом порядке молодыми гражданами, объединившимися на основе общности интересов для реализации общих целей, указанных в уставе общественного объединения.

Изложение основного материала статьи. Следует также отметить, что в Распоряжении Правительства РФ от 29.11.2014 N 2403 – р «Об утверждении Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» представлены рамочные положения, ориентированные на создание условий для успешной социализации молодежи, раскрытия потенциала молодежи и его реализации в обществе [11]. В Стратегии воспитания, действующей до 2025 года и направленной на развитие образовательной системы в РФ, отдельно выделено, что все усилия общества должны способствовать тому, чтобы были сформированы максимально благоприятные условия, способствующие позитивной социализации молодого поколения. Усилия государства должны быть направлены на формирование условий для воспитания молодого поколения, на усиление роли общественных институтов воспитания в рамках образовательного процесса, физической культуры, спорта и культуры [12].

Порядок организации функционирования общественных объединений, участниками которых являются дети и молодежь, исследовались такими учеными, как Л.С. Жаркова, Т.И. Бакланова, Ю.А. Стрельцов, В.И. Солодунин, и др. Анализ литературы [14 и др.] и нормативных документов показал, что детскими считаются объединения, которые насчитывают минимум 70% участников в возрасте моложе 18 лет. Современных детских объединений отличает общественный характер их деятельности: правовую защиту таким объединениям обеспечивает государство, но оно не является учредителем и не во всех случаях регулирует порядок их работы. В компетенции объединений детей и молодежи входит наличие самостоятельного социального статуса. Отдельно отметим, что к общественным причисляются детские объединения, при условии, что они были образованы в соответствии с совместной инициативой взрослых учредителей и детей-непосредственных участников объединения. Наряду с этим должно соблюдаться условие, что данное объединение будет входить в состав одного из государственных учреждений. Организация может быть, как непосредственно функционирующей на базе государственного учреждения, так и функционировать по средствам поддержки госучреждения, не исключается и материально-финансовая составляющая. Организация должна вести деятельность социально-творческой направленности, а также не ведет коммерческую деятельность, которая предполагает получение денежной прибыли.

Следует отметить, что к числу детских общественных объединений можно относить разного рода клубные организации, командные образования, отряды, а также группировки и объединения другого характера, которые отвечают установленным государством требованиям. В процессе социального взаимодействия в различных общностях ребенок, подросток усваивает ценности, нормы, которые интерпретируются им и становятся основанием его жизненных поступков. Именно детско-юношеские коллективы, функционирующие на самостоятельной основе, самоуправлении представляют собой социальную среду, близкую ребенку и подростку, формирующую его жизненный опыт, как один из источников развития личности. В результате можно сделать вывод, что для того, чтобы детская личность развивалась гармонично с учетом собственных интересов, восприимчивости к требованиям социальной среды, а также коллективных потребностей, ребенку необходимо принимать активное участие в работе детско-юношеских коллективов [14 и др.].

Анализ литературы позволяет определить сущность понятия «потенциал», который выражается как сумма информационных данных, что могут быть использованы для достижения поставленных целей, реализации установленных планов, решения определенных задач. «Потенциал» относится к междисциплинарной категории, так как она используется в различных областях знаний. Есть разного рода подходы к пониманию сущности понятия «воспитательный потенциал детских общественных объединений».

При характеристике воспитательного потенциала, как отмечает С.И. Кульневич [6], наиболее значимо самостоятельное развитие личности, развитие в личности качеств, позволяющих находить компромисс для противостояния неблагоприятному влиянию внешней среды и адекватно воспринимать позитивные факторы, влияющие на развитие и формирование субъективности личности. Иными словами, кратко выражая суть представленного подхода, можно приравнять фактическое воспитание и позитивную социализацию со способностью к самоорганизации.

Как отмечают исследователи, его определяют как общественное явление, как деятельность. Если с позиции процессного подхода рассмотреть воспитательный потенциал детских общественных объединений, то в его структуре можно представить следующие элементы: потенциал субъектов воспитательного воздействия и позитивной социализации; потенциал научно-методического сопровождения деятельности детских общественных объединений. Следует подчеркнуть, что педагогическая сущность детской общественной организации можно рассмотреть не просто как некий социальный потенциал, а именно как воспитательный потенциал.

Как подчеркивает Л.С. Выготский [2], воспитание является созданием специальных условий, содействующих полноценному социальному развитию детей. Для полноценного человеческого развития ребенку необходимо свободное жизненное пространство, опыт самостоятельного социального творчества, моделирования собственного образа жизни, свободы самоопределения, социального, нравственно ориентирующего выбора, принятия ответственных решений и т.д.

Именно эти возможности предоставляют ребенку детские общественные объединения, потенциальные возможности которых складываются под воздействием: истории и культуры, народных традиций, обычаев, сложившегося опыта взаимоотношений с детьми в социуме, в семье; правового обеспечения деятельности указанных объединений; общественно-государственной поддержки досуговых программ, ориентированных на развитие детской социальной инициативы, детского социального творчества, детской субкультуры. Например, в период летних каникул в Чеченской республике реализуются различные досуговые программы для детей в возрасте от пяти до восемнадцати лет.

На базе ГБУ ДО «Республиканский детско-юношеский центр» для детей и подростков организовано детское сообщество «Город мастеров», где дети реализуют свои творческие, поисковые, исследовательские навыки и способности по таким направлениям и программам, как «Краеведческая азбука», «Здоровым быть здорово», «Веселый поваренок», «Студия танца», «Удивительный мир папье-маше». Деятельность таких детских объединений направлена на создание социально значимого пространства для оздоровления детей, для развития их художественного, технического и социального творчества, образования, воспитания и позитивной социализации.

Анализ понятия «социализация» в научной литературе не выявил особых различий в определении его сущности. Например, в философии социализацию рассматривают как процесс формирования человеческой личности на основе обучения и воспитания, усвоения социальных ролей, общественного и собственного опыта, который превращает человека в члена общества [13]. В психологии социализацию определяют как процесс, в рамках которого осуществляется освоение личностью социального опыта, прежде всего системы социальных ролей, процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемый в деятельности и общении [10]. В социологии социализация понимается как процесс, при помощи которого люди обучаются соответствию социальным нормам.

В исследованиях Ж. Пиаже, социализация определяется как процесс адаптации к социальной среде, состоящий в том, что ребенок, достигнув определенного уровня развития, становится способным к сотрудничеству с другими людьми, благодаря разделению и координации своей точки зрения и точек зрения других людей. И.С. Кон в своих трудах рассматривает социализацию как усвоение индивидом социального опыта, в ходе которого создается конкретная личность [5]. Такое же определение социализации дает Б.Д. Парыгин, который рассматривает понятие как процесс вхождения в социальную среду, приспособления к ней, освоения определенных ролей и функций [8]. Анализ психолого – педагогической литературы показывает, что понятие «социализация» связано с понятиями воспитание и развитие. Процесс воспитания и развития составляет сущность социализации, о котором пишет Б.Ф. Ломов: «Личность все больше включается в систему общественных отношений, ее связи с людьми и разными сферами жизни общества расширяются и углубляются, и только благодаря этому она овладевает общественным опытом, присваивает его, делает своим достоянием. Эта сторона личности часто определяется как социализация» [8, С. 44].

В Чеченской Республике в молодежных детских общественных объединениях приоритетные позиции занимают акценты на моральную сферу, духовно-нравственной культуре, активности, инициативности детей, их социальном опыте, субъектности. Именно на развитие таких позиций направлена деятельность таких общественных объединений детей и молодежи, как Чеченская региональная молодежная общественная организация «Справедливость». Основными направлениями ее деятельности являются духовно-нравственное воспитание молодежи посредством проведения спортивных и культурных мероприятий; Чеченское региональное объединение Всероссийского общественного объединения «Молодая гвардия Единой России», деятельность которого направлена на духовно-нравственное, интеллектуальное и патриотическое воспитание подрастающего поколения, в оказании помощи нуждающимся студентам; региональное общественное объединение «Единая детско-юношеская организация», занимающаяся творческим, спортивным, патриотическим развитием молодежи, работой с неуспевающими и трудновоспитуемыми подростками и др. Результаты анализа деятельности некоторых региональных детских общественных объединений показал, что они вносят вклад в позитивную социализацию подрастающего поколения.

Выводы. Социализирующее влияние детских общественных объединений проявляется во включении детей в лично и социально значимую деятельность, направленную на благоустройство школьной территории, двора, организацию мероприятий и праздников. Включение детей в деятельность детских общественных объединений, позволяет им свободно общаться со своими сверстниками и перенимать опыт у старших, учатся сотрудничеству и нормам жизни в обществе. В таких объединениях у детей есть возможность свободного перехода от одного вида деятельности к другому; право выбора гражданской позиции; приобретения нового социального опыта, для самореализации в социально значимой деятельности.

Литература:

1. Алиева Л.В. Воспитательный потенциал образовательной деятельности вуза-ценностная основа формирования общепрофессиональных компетенций студентов // Казанский педагогический журнал. – 2015. – №4. – С. 278-284.
2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – М: Перспектива, 2018. – 224 с.
3. Дербенев Г.В. Воспитательный потенциал современного детского общественного движения (на примере малого города): Дис. канд. пед. наук. – Омск, 2004. – 211 с.
4. Иванова Т.Н., Просветова О.К. Социализации личности в различных теоретических перспективах // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 38. – С. 131-139. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56884.htm>.
5. Казакова, Ю.Ю. Междисциплинарный подход к анализу сущности понятия «социализация» / Ю.Ю. Казакова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 48 (338). – С. 415-417. – URL: <https://moluch.ru/archive/338/75852/> (дата обращения: 18.10.2021).
6. Кон И.С. Социология личности. – М., Политиздат. – 1967. – 383 с.
7. Кульневич С.И. Педагогика самоорганизации: феномен содержания. – Воронеж, 1997.
8. Ломов Б.Ф. Личность как продукт и субъект общественных отношений. Психология личности в социалистическом обществе / Б.Ф. Ломов // Активность и развитие личности. – М. – 1989. – С. 19.
9. Парыгин Б.Д. Социальная психология как наука. – М.: Аспект, 2001. – С. 17.
10. Психологический словарь. – М.: Академический проект, 2002. – С. 260.
11. Об утверждении Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года: распоряжение Правительства РФ от 29.11.2014 N 2403-р // Собрание законодательства РФ. 15.12.2014. N 50. ст. 7185.
12. Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 N 996-р // Собрание законодательства РФ. 08.06.2015. N 23. ст. 3357.
13. Философский словарь / под общ. ред. проф. докт. философ. наук Ярещенко А.П. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 420 с.
14. Чернышова Е.С. Детское движение терминология и сущность: методическая разработка [Электронный ресурс]: <https://pandia.ru/text/78/529/1048.php> (Дата обращения 12. 11 2021)

УДК 378

магистрант Дикаркина Мария Дмитриевна

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

кандидат филологических наук, доцент Кирдянова Елена Робертовна

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

старший преподаватель Сизова Ольга Алексеевна

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

МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Аннотация. В данной статье обсуждаются проблемы духовно-нравственного воспитания молодёжи. Определяются основные механизмы по формированию духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения и молодежи. Наиболее важным является формирование культурных ценностей мира молодёжи, а именно знания о музыке, наполненных исторической информацией, а также знания в области всего музыкального искусства, его эмоциональные аспекты, которые выполняют воспитательную функцию, которая в свою очередь помогает формированию богатого внутреннего мира личности.

Ключевые слова: музыкальное воспитание, духовно-нравственные ценности, подрастающее поколение, молодежь, музыкальное искусство, личность.

Annotation. This article discusses the problems of spiritual and moral education of young people. The main mechanisms for the formation of spiritual and moral values of the younger generation and youth are determined. The most important is the formation of cultural values of the world of youth, namely, knowledge about music, filled with historical information, as well as knowledge in the field of all musical art, its emotional aspects, which perform an educational function, which in turn helps to form a rich inner world of the individual.

Keywords: musical education, spiritual and moral values, the younger generation, youth, musical art, personality.

Введение. Полноценное духовно-нравственное воспитание молодёжи начинается с музыкального развития. Наиболее важным является формирование культурных ценностей мира молодёжи, а именно знания о музыке, наполненных исторической информацией, а также знания в области всего музыкального искусства, его эмоциональные аспекты, которые выполняют воспитательную функцию, которая в свою очередь помогает формированию богатого внутреннего мира личности.

Изложение основного материала статьи. Благодаря музыкальным и искусствоведческим урокам в системе общего образования в наш мир приходят духовные ценности. На уроках пения личность получает разностороннее развитие. Во-первых, происходит интеллектуальное и эстетическое развитие, а также эмоциональное. Во-вторых, пение помогает развивать память, слух, музыкальный вкус, артистизм и стрессоустойчивость. Когда мы поём, у нас активно развивается голосовой аппарат. Во время пения преодолеваются воспитательные задачи, которые можно отнести к проблемам формирования личности, а также её общего развития.

Если рассматривать вокальное искусство как доступный вид творчества, то смело можно сказать, что певческий голос универсален. Правильная подача данного вида исполнительства открывает многогранные качества личности. Музыка воспитывает в личности мобильность, а также эстетическую и познавательную функцию. На сегодняшний день, волнующим вопросом остается снижение духовно-нравственного развития молодёжи. Мир современных технологий предлагает информацию взамен знаниям, развитие внутреннего мира происходит на низшем уровне, человеческое общение утрачивает свою значимость и на замену ему приходит интернет, телевизор и компьютеры.

Большое количество вредоносной информации провоцирует затухание индивидуальности человека, которые определяют личностные качества. Самостоятельность к мышлению и творчеству разрушаются и теряются такие человеческие качества как способность сострадания и милосердию. Постигание эталонов нравственности и духовной культуры приводит к правильному развитию личностных качеств человека. Духовно-нравственный кризис, который преодолевает современное общество, сокращает шансы подрастающего поколения на нормальное развитие. Возможно, чтобы преодолеть кризис, нам надо поднимать исконно-русские традиции жизни нашего общества и его нравственности.

Формирование ценностей личности происходит в семье, а также в малых группах общения. Но именно последовательное духовно-нравственное развитие человек получает через образование. Уделяя большое внимание взаимодействию с родителями, происходит полноценное развитие личности, так как роль семьи в становлении личности неоспорима. Первое образование нам даёт семья. В неё воспитываются глубокие душевные качества и происходит подготовка к обществу. Правильное духовно-нравственное развитие закладывается с раннего возраста. Проблема формирования духовно-нравственных ценностей волновала многих научных деятелей. Фундамент основ духовности человек закладывается в раннем возрасте.

Процесс восприятия продуктов искусства, обогащается с помощью жизненного опыта и накопления новых знаний. Эмоциональный мир пополняется с каждым днём и человек учится управлять ими. Музыкальное искусство, передавая всю свою многогранность, углубляет эти знания. Человеческая способность к эмоциональной отзывчивости развивает в личности различные качества. Воспитание на выдающихся произведениях мировой классики, раскрывает безграничные представления. Например, узнавание знакомых мелодий, приводит человека к приятным эмоциям.

В.И. Петрушин подчеркивает: «Признавая существование различий в содержании музыки серьёзной и лёгкой, надо учитывать, что развились эти жанры из синкретизма фольклорного искусства в результате потребностей общественной практики. Различия в содержании и целях этих двух музыкальных жанров привлекли за собой и различия в характеристиках особенностей их музыкального восприятия. В самом общем виде эти различия заключаются в том, что лёгкая музыка преимущественно функциональна и её звучание может сопровождать многие другие немзыкальные виды деятельности, в то время как серьёзная музыка подразумевает наличие самостоятельной ценности в самой себе» [24, С. 156].

Несмотря на наличие исследований по вопросам музыкального воспитания детей (Б.М. Теплова, Л.С. Выготского, В.В. Медушевского, В.И. Петрушина, Г.А. Прасловой и др.), проблема духовно-нравственного воспитания в недостаточной мере идёт к своему разрешению.

Традиционные музыкальные занятия носят больше практический характер, который не может в полной мере освятить искусство. Во-первых, техническое оснащение желает большего. Во-вторых, музыкальный репертуар должен разрабатываться в рамках требований: художественности, доступности целесообразности. Следовательно, репертуар включает обязательно классическую музыку, народную, а также современную.

О.П. Радынова отмечает: «Формирование музыкальной культуры детей обеспечивается отбором произведений музыкальной классики, являющейся для детей эталоном красоты, определяющих содержание музыкального образования, пересмотром технологии изучения репертуара на основе создания гибкой, спиралевидной, адаптивной модели систематизации музыкальных произведений по разнообразным принципам: тематическому, концентрическому, контрастному сопоставления произведений, синкретизма, адаптивности» [25, С. 11].

Содержание, а главное цель музыкального процесса определяют главные направляющие музыкального репертуара. Например, классическая музыка развивает музыкальный слух, память и вкус. Классическая музыка имеет строгий характер, оказывает влияние на развитие духовно-нравственных ценностей.

Педагогическая система, опирающаяся на произведения выдающихся композиторов классиков, должна иметь доступность в плане музыкального восприятия личности. Музыка должна совпадать с эмоциональным опытом ребёнка. Например, сюжетная линия произведения, эмоциональная наполненность, долгота звучания и т.д. Должен происходить эмоциональный интерес на протяжении всего произведения, а также ясность восприятия. Различные интересные факты разожгут интерес к музыкальному искусству.

Циклическое составление репертуара, а также его системность, позволяет выбрать репертуар удобный для любого мероприятия. Репертуар составляется по способностям. Создание целостного непрерывного музыкально-образовательного процесса помогает педагогу справиться с поставленными задачами. Взаимосвязь всех видов деятельности музыкального занятия в комплексе раскрывает глаза на мир искусства. С помощью контрастных приемов и форм занятий, можно вызвать интерес культурному наследию искусства. Музыкальное восприятие как процесс можно активизировать богатством видов музыкальной деятельности. Ю.Б. Алиев подчеркивает: «С точки зрения психолого-педагогической, восприятие можно определить как отражение и становление музыкального образа в эстетическом сознании ребенка; процесс эмоционально-оценочного переживания музыкального произведения, восприятия его нравственно-эстетического содержания» [2, С. 67].

При работе с музыкальным произведением, необходимо подготовиться и настроиться на музыкальное восприятие.

- изучение истории создания произведения;
- анализ художественности произведения.

Этап знакомства с историей музыкального произведения, позволяет узнать биографию автора, момент создания, что способствовало его созданию. Хорошо изучив материал, проводится беседа, в момент которой формируется эмоционально-оценочное отношение к музыкальным ценностям. На этапе работы с музыкальным произведением происходит анализ чувств и способов их выражения.

Классическая музыка может занимать ведущую позицию в программе образовательных учреждений. Роль классической музыки бесценна. Она может служить источником для общего развития, а также основой формирования духовно-нравственных ценностей. Содержание классических музыкальных произведений имеет большое значение, так как является основой воспитательного воздействия. Таким образом, можно сказать, что формирование духовно-нравственных ценностей является серьезной проблемой. Безусловно, она сыграла роль в воспитательном процессе в настоящее время. Разностороннее развитие личности должно происходить в независимости от шаблонных программ. Подбор репертуара должен зависеть от способностей и талантов подрастающих поколений. Уровень способностей каждого ученика должен контролироваться на протяжении обучения, следовательно, повышаться в соответствии заявленным требованиям.

Подбор репертуара для музыкальных занятий играет большую роль, так как, именно, классическая музыка помогает развивать любовь к культуре. Музыка может быть лёгкой и ясной, в то время как классической музыке характерен серьёзный, уверенный характер. Она оказывает влияние на формирование личности, её духовного мира. Она играет роль высокодуховного идеала, с помощью которого можно выражать различные чувства, настроения и переживания. Классика – это фундамент для формирования разносторонней личности.

Вопросы необходимости внедрения классической музыки в программы образовательных учреждений на сегодняшний день является актуальными. Изучение данного вопроса связывают с формированием духовно-нравственных ценностей у подрастающего поколения.

Воспитание глубокого духовного внутреннего мира молодёжи должно способствовать разрешению проблем с воспитанием и образованием. При развитии осознанного отношения к культурным ценностям со стороны молодёжи, следует выявить положительную динамику в формировании духовно-нравственных ценностей.

Для более глубокого постижения музыкального искусства, а также развития музыкального мышления, требуется полное погружение в основы музыкальной истории и музыковедения. Музыка раскрывает духовные и нравственные качества личности, пробуждает чувства патриотизма, уважения и дружбы.

Выводы. Из этого следует, что формирование ценностей духовного мира, а также культуры личности, происходит в комплексе системного подхода к данному процессу воспитания. Правильно выбранная тактика воздействия на все факторы формирования духовно-нравственной культуры личности гарантирует разрешение вопросов воспитания. Подрастающему поколению требуется широкое раскрытие смысла и роли культуры поведения. Различные научные исследования показали, что семья является решающим фактором в формировании духовно-нравственной воспитанной личности. В подростковом возрасте происходит формирование культурных ценностей. Раскрытие норм социального поведения, моральных норм и требований помогают сориентировать молодёжь в правильном направлении. Необходимо помочь сохранить, а также передать нравственные и духовные обычаи и ценности.

Литература:

1. Адорно Т.В. Избранное: социология музыки / Теодор Адорно; [сост.: С.Я. Левит, С.Ю. Хурумов; пер.: М.И. Левина, А.В. Михайлов]. – [2-е изд.]. – Москва: РОССПЭН, 2008 (Ульяновск: Ульяновский Дом печати). – 444 с.
2. Алиев, Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю.Б. Алиев. – М.: Гуманит. изд. центр Влад-дос, 2000. – 336 с.
3. Ансерме Э. Беседы о музыке. – Л., 1985. – С. 69-100.
4. Анциферова, Л.И. Психология формирования и развития личности / Л.И. Анциферова. – М.: Просвещение, 1961. – 197 с.
5. Арчажникова Л.Г. Профессия учитель музыки: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.

6. Асафьев Б. Великие традиции русской музыки // Б.В. Асафьев. Избранные труды. – Т. IV. – М.: Изд-во АН СССР, 1955. – С. 63-69.
7. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. – Изд. 2-е. – М.: Музыка. Ленинградское отделение, 1971. – 373 с.
8. Асафьев Б.В. Русская народная песня и ее место в школьном музыкальном воспитании и образовании // Б. Асафьев. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Издание 2-е. – Л.: Музыка, 1973. – С. 95-111.
9. Асмолов, А.Г. Психология личности: учебник / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
10. Белинский, В.Г. Избранные педагогические сочинения / под ред. действ. чл. АПН Е.Н. Медынского. – М.; Л.: Академия пед. наук РСФСР, 1948. – 280 с.
11. Бернштейн Б.М. Об искусстве и искусствознании. – СПб.: Издательство имени Н.И. Новикова, 2012. – 526 с.
12. Бехтерев В.М. Проблемы развития и воспитания человека: Избр. психол. тр. / под ред. Брушлинского А.В. и Кольцовой В.А.; сост. и коммент. В.А. Кольцовой; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. – М.: Изд-во "Ин-т практ. психологии"; Воронеж: НПО "МОДЭК", 1997. – 416 с.
13. Бичева И.Б., Казначеева С.Н. Формирование эстетической направленности педагога дошкольного образования // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9, №3. – С. 5.
14. Вейс Ф.Р. Нравственные основы жизни / Пер. с фр. – Минск: Юнацтва, 1994. – 525 с.
15. Воронцов А.Б. Контрольно-оценочная самостоятельность младших школьников как основа учебной самостоятельности подростка // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – Воронеж, 2009. – № 5. – С. 21-36.
16. Гершунский, Б.С. Философия образования для XX века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М.: Просвещение, 1997. – 608 с.
17. Гликман, И.З. Школьный учитель и родители учеников: на чём строится их взаимодействие / И.З. Гликман // Директор школы. – 2004. – № 9. – С. 63-69.
18. Кабалецкий, Д. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программа по музыке для общеобразовательной школы. – М.: Просвещение, 1980. – 225 с.
19. Кон, И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. С. Кон. М. : Политиздат, 1984. - 335 с.
20. Медведева, Т.Ю. Вокальное исполнительство как средство формирования у ребёнка ценностного отношения к труду / Т.Ю. Медведева, М.Д. Дикаркина // Культура, образование и искусство: партнерство семьи и дополнительного образования в формировании профессиональных ценностей: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции ученых-исследователей, специалистов; преподавателей вузов, колледжей, школ, учреждений дополнительного образования; руководителей образовательных учреждений; аспирантов, студентов, Нижний Новгород, 26-28 апреля 2018 года / Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. – Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина", 2018. – С. 44-46.
21. Медушевский, В.В. Основы духовно-нравственного воспитания и образования в школе / В.В. Медушевский. – М.: Моск. консерватория, 2001. – 65 с.
22. Новиков, Н.И. О воспитании и наставлении детей. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 2009. – 62 с.
23. Парунов, Н.А. О некоторых проблемах исследования музыкальных интересов молодежи / Парунов Н.А., Сизова О.А. // Культура, образование и искусство: традиции и инновации: сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции ученых-исследователей, специалистов, преподавателей вузов, колледжей, школ, учреждений дополнительного образования, руководителей образовательных учреждений, аспирантов, студентов. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2019. – С. 55-57.
24. Петрушин, В.И. Музыкальная психология уч. пособие для студентов и преподавателей/ В.И. Петрушин. – М.: Просвещение, 1997. – 176 с.
25. Радынова, О.П. Музыкальные шедевры: авторская программа и методические рекомендации./ О.П. Радынова. – М.: Музыка, 1999. – 80 с.
26. Сизова, О.А. Исследование проблем музыкальных предпочтений подрастающего поколения / О.А. Сизова, Р.А. Ульянова // Перспективы науки. – 2021. – № 3(138). – С. 89-91.
27. Сухомлинский, В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1973. – 270 с.
28. Храмова, Л.А. Особенности формирования интереса к музыкальному творчеству у обучающихся дошкольного возраста / Л.А. Храмова, О.А. Сизова, Т.Ю. Медведева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-4. – С. 258-260.

Педагогика

УДК 373

доктор педагогических наук, профессор Дроботенко Юлия Борисовна

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

кандидат педагогических наук, доцент Назарова Наталья Александровна

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

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ОБЪЕКТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Вопрос развития функциональной грамотности обучающихся является одним из самых актуальных в современном образовании, поскольку именно уровень функциональной грамотности выпускников школы становится одним из основных показателей качества освоения программ общего образования в современном обществе. В данной статье функциональная грамотность рассматривается как объект междисциплинарного изучения. Авторы анализируют основные направления исследования функциональной грамотности: исторический, философско-культурологический, социологический, социально-экономический, филологический, психологический и педагогический, и, обобщая полученные результаты, определяют способы формирования функциональной грамотности учащихся и оценки уровня ее сформированности через создание учебных практико-ориентированных ситуаций, исследовательский характер обучения, введение комплексного мониторинга образовательных результатов и т.д.

Ключевые слова: функциональная грамотность, направления междисциплинарных исследований, качество общего образования, способы формирования функциональной грамотности, педагогические практики.

Annotation. The issue of learners' functional literacy development is one of the most relevant in modern education, since it is the level of school graduates' functional literacy that becomes one of the main indicators of the quality of mastering general education programs in contemporary society. In the given article functional literacy is considered as an object of interdisciplinary research. The authors analyze the main directions of functional literacy research: historical, philosophical and cultural, sociological, socio-economic, philological, psychological and pedagogical, and, summarizing the results obtained, determine the ways of forming learners' functional literacy and assessing the level of its formation through the creation of educational practice-oriented situations, the research nature of training, the introduction of comprehensive monitoring of educational results, etc.

Keywords: functional literacy, directions of interdisciplinary research, the quality of general education, ways of functional literacy forming, pedagogical practices.

Статья подготовлена в рамках реализации ГЗ на выполнение фундаментальной НИР по теме «Методологические и лингводидактические основы формирования функциональной грамотности школьников как условие повышения качества общего образования» (Дополнительное соглашение Минпросвещения России и ФГБОУ ВО "ОмГПУ" №073-03-2021-027/2)

Введение. Изменения, как основная характеристика современного общества, придают ему чрезмерную динамичность и требуют от человека знаний, структура и содержание которых определяется структурой и содержанием трансформирующегося бытия. Важным в структуре этих знаний становится функциональный элемент, который отражается в так называемой функциональной грамотности человека. Освоенный «базовый» функционал решения повседневных задач дает равные стартовые возможности для каждого человека, что обеспечивает реализацию принципа социальной справедливости и является условием развития общей культуры безопасности жизнедеятельности человека в современном мире. Проблема функциональной грамотности населения консолидирует усилия международного сообщества в социальной, экономической и образовательной сферах.

И.Б. Короткина отмечает, что «Исследования новой грамотности» (New Literacy Studies) начались в 1980-е годы и отправной точкой этих исследований послужили результаты уже имеющихся на тот момент исследований в области лингвистики, академического письма, педагогики, психологии и социального конструктивизма. В это же время происходит разделение предметных областей на различные предметные области. По сути, грамотность стала характеристикой компетентности или мастерства в какой-либо предметной области [8].

Публикации, посвященные изучению грамотности, рассматривают ее в понятиях разных дисциплинарных дискурсов. Л. Вилкинсон (L. Wilkinson) предложил таксономию грамотностей. Попытки классифицировать грамотности продолжились в работах С. Эддисона (C. Addison), Е. Мейерса (E. Meyers), К. Спитцера (K. Spitzer) и других [19]. Следует признать, что предлагаемые классификации быстро устаревают в силу того, что появляются всё новые и новые виды грамотностей. На данный момент П. Сторди (P. Sturdy) выделяет более 35 видов различных грамотностей [14].

Однако общим во всех классификациях является понимание грамотности как социальной практики, способствующей прогрессивному развитию общества.

Цель статьи – определить междисциплинарное поле исследований функциональной грамотности посредством анализа различных идей философов, социологов, психологов и педагогов по ее формированию в школе как необходимого условия повышения качества общего образования.

Изложение основного материала статьи. Сегодня функциональную грамотность можно смело назвать объектом междисциплинарного исследования.

На уровне философского образования проблему функциональной грамотности исследовали Б.С. Гершунский, В.В. Мацкевич, С.А. Крупник. Ученые считают, что ответственность за результаты формирования функциональной грамотности не должна ложиться только на школу, это является задачей всего общества. Функциональная грамотность – это социально-экономическое явление и уровень ее сформированности влияет на благосостояние населения и государство в целом.

Еще в 1990 году в журнале «Советская педагогика» вышла статья Б.С. Гершунского «Грамотность для 21 века», которая была посвящена содержательной актуализации понятия функциональной грамотности с точки зрения личностно-ориентированного подхода. Б.С. Гершунский представил грамотность как первую ступень на пути непрерывного развития человека и раскрытия его образовательного потенциала. В.В. Мацкевич и С.А. Крупник к понимаю функциональной грамотности подходили с точки зрения «культурного стандарта», представляя ее как меру качества жизни общества. Грамотность можно считать характеристикой массового образования. Она обозначает такой уровень способностей, которым должны владеть все, независимо от профессии.

Философское осмысление феномена функциональной грамотности привело к расширению его гуманитарной составляющей, проявляющейся в способности человека ориентироваться в социокультурном поле жизнедеятельности, анализировать современную ситуацию, принимать обоснованные рациональные решения и самоопределяться по отношению к людям, ситуациям, разным видам деятельности.

Идеи философов послужили отправной точкой для дифференциации понятия грамотности, как в горизонтальном (виды грамотностей), так и вертикальном измерениях (уровни грамотности).

В социологии предвестниками современных социологических исследований функциональной грамотности можно считать идеи Альфреда Шюца, зародившиеся в середине прошлого века и связанные с изучением реальности. А. Шюц, говоря об успешности человека в обществе, обозначает необходимость научиться справляться с повседневными задачами: «Мир повседневной жизни есть сцена и одновременно объект наших действий и взаимодействий. Мы должны овладеть им, и мы должны преобразовывать его, чтобы реализовывать те цели, которые мы преследуем в нем среди других людей» [12]. Также в его работах появляется понятие «базового образования», которое является основой для непрерывного образования и развития человека.

На сегодняшний день в социологии сложилось несколько позиций исследования функциональной грамотности. Первая позиция связана с широкими дискуссиями социологов о содержании полярных понятий «функциональная грамотность – функциональная безграмотность».

В.П. Чудинова, заместитель председателя исследовательского комитета «Социология детства» Российского общества социологов, считает, что неспособность успешно решать задачи повседневной жизни – это и есть функциональная безграмотность. Плохо освоенные человеком базовые навыки чтения, письма, счета, цифровые навыки влияют на качество жизни, приспособленности к ней и сказываются на качестве жизни всего общества. Чтобы жить в быстроменяющемся мире, осваивать новые компетенции, использовать вновь появляющиеся технологии требуется приобретать разные виды грамотностей (экономическую, правовую, информационную, др.) [7].

С этой позиции, интересными являются данные мониторингового исследования профессиональных навыков и компетенций взрослого населения в разных странах мира (Международная программа по оценке компетенций взрослого населения PIAAC) [9]. Программа исследования направлена на взрослое население в возрасте от 16 до 65 лет. Исследование проводится в трех областях: навыки чтения и понимания прочитанного (Literacy), грамотности в обращении с числовой информацией (Numeracy) и способности решать задачи в технологически насыщенной среде (Problem Solving).

О.А. Подольский, управляющий директор Центра компетенций по кадрам для цифровой экономики «Университета 20.35», приводит интерпретацию данных этого исследования. Обозначается, что первую строчку по уровню читательской грамотности занимают такие страны, как Япония, Бельгия, Финляндия и Нидерланды. Достижения взрослого населения в этих странах достаточно высокие и отмечается невысокий процент взрослых людей с функциональной безграмотностью. Причина таких высоких результатов видится в качестве и доступности школьного образования [4].

Вторая позиция исследования функциональной грамотности в современной социологии отражается в полиподходности к рассмотрению данного феномена. По мнению С.И. Григорьева и Н.А. Матвеевой можно выделить, по крайней мере, четыре подхода: личный, институциональный, национально-государственный и экономический [2].

Личностный подход репрезентирует функциональную грамотность как высокий уровень развития субъекта во всех сферах жизнедеятельности. В данном случае функциональная грамотность связывается с оценкой качества человеческого потенциала в обществе. Институциональный подход связывает функциональную грамотность с уровнем образованности человека, а функциональная неграмотность понимается как недостаточная степень обученности человека. Именно институт образования выступает основным источником функциональной грамотности или неграмотности подрастающего поколения. Национально-государственный подход рассматривает функциональную грамотность в контексте проблем социального неравенства, обуславливающего поляризацию образовательного потенциала разных стран. Экономический подход трактует функциональную грамотность как высокий уровень профессионализма человека. С экономической точки зрения функциональная грамотность является показателем качества рабочей силы и отражает ее стоимость.

С филологической точки зрения, функциональная грамотность исследуется как социальная практика, направленная на достижение цели коммуникации и рассматривается как: способ коммуникации; способ действия и взаимодействия; способ построения знания, метод оценки и убеждения; способ использования различных коммуникативных инструментов и технологий.

Функциональная грамотность сегодня представляется как многомерное динамичное явление (И. Кирш и Дж. Гутри), которое можно рассматривать в ракурсе «текст-задача-навык» (TTR theory – text-task-respondent). В работах Ш. Уайта раскрывается дальнейшее понимание этой позиции, и функциональная грамотность связывается со способностью использовать набор из семи отдельных навыков, необходимых для успешной работы с текстами, документами и цифровой информацией в ходе повседневной деятельности для того, чтобы успешно функционировать в обществе, достигать поставленных целей, развивать собственный потенциал и наращивать объем знаний [7, 11].

Только в 1970-х гг. термин «грамотность» активно входит в образовательный дискурс и рассматривается как способность «создавать» смысл в процессе чтения текста при помощи различных знаний и навыков [14].

Функциональная грамотность постепенно превращается в так называемую «трансграмотность» – способность читать, писать и взаимодействовать при помощи различных платформ, инструментов и СМИ, начиная со знаков и устных сигналов, включая рукописный текст, печатный текст, телевидение, радио и кино и заканчивая цифровыми социальными сетями (Э. Грассиан). Трансграмотность, помимо умения сочетать источники информации, требует способности критического отнесения, оценки качества сведений, отбора (формирования) нужного знания и его интеграции под определенную задачу [6].

Современным людям требуется умение читать и писать с помощью принципиально новых средств (экран, клавиатура, ПК, смартфон). Часто они сталкиваются с отсутствием исходного текста в готовом виде, ситуативным поступлением информации. В связи с этим чтение онлайн начинает рассматриваться как совершенно новый вид грамотности.

В психологии сложилось два основных подхода к изучению функциональной грамотности (Б. Стрит): психолого-когнитивный и социокультурный. Первый рассматривает грамотность как когнитивную способность, независимую от контекста, в котором она действует, и более поддающуюся количественным оценкам [13]. Второй признает ее как социальную практику, неотделимую от контекста и изучаемую при помощи качественных методов. В этом случае, формирование грамотности предполагает социальную ответственность за результаты данного процесса; ориентировано на обучающихся, обладающих широким набором разнообразных знаний и навыков; требует целостного (холистического) подхода к организации процесса обучения.

Российские психологи активно подключаются к интерпретации вопросов, связанных с формированием функциональной грамотности школьников (А.Г. Асмолов, М.А. Холодная, А.А. Юрина). Звучат разные точки зрения по этому поводу – от позитивных до критических. Так, например, М.А. Холодная считает, что формирование функциональной грамотности не реализует задач непрерывного образования, а сама функциональная грамотность как показатель профессиональной компетенции недостаточна. М.А. Холодная выражает озабоченность чрезмерно широким толкованием функциональной грамотности, подчеркивая, что ориентация на формирование функциональной грамотности может «принципиально примитивизировать цели школьного образования и воспрепятствовать становлению интеллектуально развитой личности» [2].

А.М. Гореев отмечает, что перспективным направлением исследования функциональной грамотности в психологии является изучение возрастных особенностей при формировании. Речь идет о ведущем типе деятельности, центральных новообразованиях, присущих каждой возрастной группе, особенностях восприятия и мышления [3].

Наибольший интерес вопросы развития функциональной грамотности вызывают у педагогов, и это отражается в их публикациях, презентациях, отчетах о проделанной работе. Задача формирования функциональной грамотности обучающихся обозначается как одна из самых актуальных задач школы. Функциональная грамотность, приобретенная в школе, расширяется и углубляется в процессе дальнейшего обучения человека при формировании универсальных компетенций (М.Б. Бершадская) [1]. Следует признать, что достаточно много уже сделано для обеспечения данного процесса, как на нормативном, так и на научно-методическом уровнях.

Грамотность в образовании рассматривается сегодня в рамках трех измерений: 1) смены эпох (закат индустриализма), 2) перехода коммуникации в текстовый формат (доминирующая роль письма), 3) концептуального сдвига в образовании (смена парадигм) [11]. Одним из главных выводов для системы образования, который происходит из этого, является иной подход к организации образовательного процесса [6]. В связи с этим, функциональную грамотность в педагогике [10]: изучают как аспект непрерывного образования (И.А. Колесникова, С.А. Тангян); рассматривают как пред-компетентное состояние (А.В. Хуторской, Н.А. Назарова); представляют с технологической точки зрения (О.Е. Лебедев, Л.М. Перминов); оценивают через решение ситуативных задач (Г.С. Ковалева).

В педагогике сложились целые концепции понимания функциональной грамотности: личностно-ориентированная, деятельностная, контекстно-компетентная. Кроме этого, на сегодняшний день активно развивается ряд более мелких концепций: поисково-творческая, партисипативная, репродуктивно-алгоритмическая, инновационно-инфраструктурная.

Представленные выше направления исследований функциональной грамотности обобщены и представлены в Таблице 1, вместе с основными результатами, достигнутыми учеными по этим направлениям.

Таблица 1

Основные аспекты исследования функциональной грамотности (ФГ) как объект междисциплинарного исследования

Аспекты исследования ФГ	Результаты изучения ФГ	Исследователи
Исторический аспект	– ФГ как показатель степени адаптированности человека к социальной жизни; – зависимость грамотности от уровня технологического и культурного развития общества.	С.А. Тангян О.Е. Лебедев П.И. Фролова
Философско-культурологический аспект	– грамотность как этап непрерывного развития человека и раскрытия его образ-ого потенциала; – ФГ как «культурный стандарт», мера качества жизни общества; – расширение гуманитарной составляющей понятия; – дифференциации понятия грамотности: горизонтально (виды грам.); вертикально (уровни грам.).	Б.С. Гершунский В.А. Ермоленко В.В. Налимов В.В. Мацкевич С.А. Крупник
Социологический аспект	– ФГ как функциональное (базовое) образование; – поляризация понятий «грамотность – безграмотность»; – зависимость уровня ФГ от семейного воспитания и уровня образованности родителей; – полиподходность к рассмотрению феномена ФГ (институциональный, экономический, национально-гос-ый и личностный подходы).	М. Барбер М. Муршед С.Г. Вершловский М.А. Матюшкина С.И. Григорьев Н.А. Матвеева О.П. Чигишева
Социально-экономический аспект	– ФГ как основа развития человеческого капитала в условиях нарастающей глобализации, ценностной переориентацией образовательной парадигмы; – качественно новое смысловое наполнение ФГ, обусловленное социокультурной интеграцией как ключевым индикатором возможности трудоустройства и последующего эффективного функционирования в условиях высокой конкуренции на глобальном рынке труда; – уровень ФГ как индикатор перспектив экономического развития страны на ближайшие 10-20 лет.	Исследовательские группы Всемирного банка и международных программ оценки PISA, PIRLS, TIMSS, PIAAC.
Филологический аспект	– ФГ как социальная практика, напр-ая на достижение цели ком-ции; – ФГ – способ коммуникации; способ действия и взаимодействия; способ убеждения; способ использования различных коммун-ых инструментов и технологий; – распространение идей прикладной лингвистики и социальной антропологии в филологических исследованиях ФГ.	И.Б. Короткина К. Робинсон L. Aronica И. Снайдер П. Сторди
Психологический аспект	– два подхода к изучению ФГ: психолого-когнитивный и социокультурный; – интерпретация ФГ как социальной практики, неотделимой от контекста и изучаемой при помощи качественных методов; – обозначается риск примити-визации целей школьного обр-ия и сужения интеллектуального воспитания школьников.	А.Г. Асмолов А.А. Леонтьев М.А. Холодная К.Н. Поливанова А.А. Юрина Дж. П. Джи Б. Стрит
Педагогический аспект	– формирование ФГ – одна из самых актуальных задач школьного образования и условие повышения качества общего образования; – ФГ изучается: как основа непрерывного образования, пред-компетентное состояние; – сложились две группы психолого-педагогические концепции формирования ФГ:	И.А. Колесникова С.А. Тангян А.В. Хуторской М.Б. Бершадская Л.М. Перминов Г.С. Ковалева Н.Ф. Виноградова Н.А. Назарова П.И. Фролова

	1) личностно-ориентированная, деятельностная, контекстно-компетентностная; 2) поисково-творческая, партисипативная, репродуктивно-алгоритмическая, инновационно-инфра-ая.	
--	--	--

Выводы. Повышенный интерес исследователей разных предметных областей к развитию функциональной грамотности школьников объясняется тем фактом, что именно уровень функциональной грамотности выпускников школы становится показателем качества освоения программ общего образования.

В эпоху глобальной инфосферы, массового использования гаджетов, система образования вынуждена ускорять свою трансформацию и лучше адаптироваться к новым социальным требованиям. Можно сказать, что совершенствование школьного образования обусловлено изменением запроса на его качество, которое сегодня проявляется в функциональной готовности и способности выпускников школы решать жизненные задачи в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений. Содержание жизненных задач постоянно обновляется в связи со стремительным технологическим прогрессом и крайней изменчивостью и неоднозначностью современного общества.

Г.С. Ковалева обозначает способы повышения качества общего образования в России: обновление учебных и методических материалов с учетом переориентации системы образования на новые требования в 21 веке; развитие soft/hard skills обучающихся, позитивных, положительных установок, мотивации к обучению и стратегий поведения учащихся в различных ситуациях; целенаправленное повышение квалификации учителей, существенное обновление содержания и методов обучения, направленное на повышение качества и эффективности работы учителей; введение комплексного мониторинга образовательных достижений учащихся и качества образования с использованием современных измерителей для оценки предметных, метапредметных и личностных результатов; широкое информирование образовательного общества о результатах международных исследований [5].

Т.В. Коваль продолжает данную мысль и предлагает особое внимание уделять ценностно-интегративной составляющей функциональной грамотности, имеющей предметную основу и проявляющуюся в сформированности личностных результатов школьников [6]. Основной акцент все ученые и практики делают на конструировании заданий интерпретационного характера, помогающие школьникам осознавать и выражать смысл изучаемого; видеть альтернативные решения одной и той же проблемы; выбирать способы и стратегии действий в определенных ситуациях.

К эффективным педагогическим практикам формирования функциональной грамотности относят: создание учебных практико-ориентированных ситуаций, способствующих приобретению школьниками позитивного опыта разрешения проблем и принятия решений, мотивирующих школьников на учебную деятельность и поиск смыслов этой деятельности; организация обучения в сотрудничестве с комбинацией групповых и индивидуальных форм работы; исследовательский характер обучения, стимулирующий поисковую активность школьников; поиск новых форматов оценки образовательных результатов с включением оценочных процедур.

Литература:

1. Бершадская М.Б. Функциональная грамотность школьников и проблемы высшей школы // Отечественные записки. – 2012. – № 4 (49). – С. 122-130.
2. Григорьев С.И., Матвеева Н.А. Социология образования как отраслевая теория в современном социологическом витализме. – Барнаул: Изд-во АРНЦ СО РАО, 2002. – 170 с.
3. Гореев А.М. Психологические аспекты формирования функциональной грамотности: что должен знать учитель? // Наука и школа. – 2021. – № 3. – С. 130-136.
4. Киеня Н. Грамотные люди в России чаще остаются без работы: ученые о функциональной неграмотности, 2016. [Электронный ресурс]. – <https://theoryandpractice.ru/posts/10714-umeet-no-ne-mozhet>
5. Ковалева Г.С. Формирование функциональной грамотности – одна из основных задач ФГОС общего образования, 2019. [Электронный ресурс]. – http://iro23.ru/sites/default/files/kovaleva_g.s._funk_gram_fgos_logvinova_i.m.pdf
6. Коваль Т.В., Дюкова С.Е. Глобальные компетенции – новый компонент функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т.1. – № 4(61). – С. 112-123.
7. Колесникова И.А. Новая грамотность и новая неграмотность двадцать первого столетия // Непрерывное образование XXI век. – 2013. – № 2 (2). – С. 109-122.
8. Короткина И.Б. Международные исследования новой грамотности и проблемы терминологических несоответствий в отечественной педагогике // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т.1, № 3(50). – С. 132-152.
9. Международная программа по оценке компетенций взрослого населения. Режим доступа: <https://gtmarket.ru/research/piaac>
10. Назарова Н.А. Развитие функциональной грамотности студентов педагогического вуза в условиях гуманитаризации образовательного процесса: дисс.... канд-та педаг. наук: 13.00.08: Ом. гос. пед. ун-т. – Омск, 2007. – 239 с.
11. Чигишева О.П., Солтовец Е.М. Бондаренко А.В. Интерпретационное своеобразие концепта «функциональная грамотность» в российской и европейской теории образования // Интернет-журнал «Мир науки». – 2017. – Том 5, номер 4. – С. 44. – URL статьи: <http://mir-nauki.com/PDF/45PDMN417.pdf>
12. Шюц А. О множественности реальностей // Социологическое обозрение. – 2003. – Том 3, № 2. – С. 3-34. – [Электронный ресурс]. – https://sociologica.hse.ru/data/2011/03/31/12118573173_2_1.pdf
13. Scribner S., Cole M. The psychology of literacy. – Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2017. – 336 p.
14. Stordy P. (2015) Taxonomy of Literacies. Journal of Documentation, 71 (3). – pp. 456-476.

УДК 378.2

аспирант Дроздов Алексей Михайлович

Муниципальное казенное образовательное учреждение дополнительного образования детско-юношеская спортивная школа пгт Юрья (пгт Юрья)

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ ПОЗИЦИИ У ПОДРОСТКОВ К САМОДИСЦИПЛИНЕ

Аннотация. В статье представлен анализ специфики формирования нравственной позиции подростков к дисциплине и самодисциплине в условиях спортивной школы. Актуальность исследования определяется особенностью изучения нравственной сферы подростков и способов ее формирования в условиях спортивной школы. Формированием нравственной позиции у подростков является одной из актуальных проблем в системе дополнительного профессионального образования. Авторам проведен анализ источников по проблеме формирования нравственной позиции у подростков к самодисциплине. Рассмотрены эффективными условиями формирования нравственных отношений в спортивной деятельности. Теоретический анализ исследования, изложенный в статье, может быть использован в практической деятельности в системе дополнительного профессионального образования, при формировании самодисциплины в учебно-тренировочном процессе.

Ключевые слова: нравственная позиция, спортивная школа, учебно-тренировочный процесс, самодисциплина подростка, системно-деятельностный подход, формирование самодисциплины, нравственные отношения, дополнительное профессиональное образование, подростковый возраст.

Annotation. The article presents an analysis of the specifics of the formation of the moral position of adolescents to discipline and self-discipline in a sports school. The relevance of the research is determined by the peculiarity of the study of the moral sphere of adolescents and the ways of its formation in the conditions of a sports school. The formation of a moral position among adolescents is one of the urgent problems in the system of additional vocational education. The authors conducted an analysis of sources on the problem of forming a moral position in adolescents to self-discipline. The effective conditions for the formation of moral relations in sports activities are considered. The theoretical analysis of the research presented in the article can be used in practical activities in the system of additional professional education, in the formation of self-discipline in the educational and training process.

Keywords: moral position, sports school, educational and training process, adolescent self-discipline, system-activity approach, formation of self-discipline, moral relations, additional professional education, adolescence.

Введение. Одной из важной проблематики на современном этапе развития в молодежной субкультуре, является сложность формирования нравственной позиции воспитывающегося поколения. Ослабление морального аспекта гражданского общества в целом ведет к потребности создания передовых возможностей и путей формирования нравственной позиции современной личности, особенно в контексте этических ценностей и поведения в обществе.

Становление теории и практики, при изучении проблемы нравственной позиции относится к исследованиям Н.Е. Щурковой, А.Н. Леонтьева, А.А. Люблинская, А.В. Петровского, Л.И. Рувинского, Ф.Н. Гоноболина, М.Г. Яновской, В.Н. Мясничева и др. Так, А.А. Люблинская показывает нравственную позицию личности как отношения мировоззренческого характера, в частности отношения к Родине, людям, труду.

Следовательно, на первый план в современных условиях среди важных задач воспитания юных спортсменов подросткового возраста в соответствии с возрастными особенностями выдвинуто ряд предположений о необходимости формирования их нравственной позиции. Как известно, каркас нравственной позиции закладывается в подростковом возрасте, что и определяет дальнейшее гармоничное становление личности, а значит общества в целом. В научно-педагогической литературе (М.Г. Яновская, В.А. Армавичуте, А.П. Краковский, Е.О. Галицких и др.) нередко отмечалось усложнение задач морального становления и развития подростков в связи с изменением социальной среды. Возрастающий объем информации, высокая учебная нагрузка в общеобразовательной школе, в спортивной школе требуют от современного обучающегося подвижности мышления, гибкости принятия решения, навыков самодисциплинированности, а также выработки защитных реакций. Всё это накладывает характерный отпечаток на нравственную позицию несформировавшегося подростка.

В формировании нравственной позиции исключительное место отводится общеобразовательной школе, а также спортивной школе и семье ребенка. Именно они входят в состав микросреды общества с присущим ей образом жизни и уровнем культуры. Ошибки обучения и воспитания влияют на снижение уровня морального развития подростка. Поэтому, педагогам, учителям-тренерам и родителям необходимо уделять внимание работе, направленной на формирование нравственной позиции юного спортсмена.

В связи с этим актуализируется разработка вопросов организации и содержания совместной деятельности спортивной школы и семьи в области нравственного воспитания обучающихся подросткового возраста. Этот предмет обсуждения нашел отражение в исследованиях таких ученых как: Г.М. Андреева, Д. Кац, А.П. Краковский, Б.Т. Лихачев, Е.В. Бондаревская, О.Т. Нагорных, В.М. Коротов, Р.М. Рогова, А.Г. Асмолов, Д.Б. Эльконин, В.А. Ядов и др.

Стоит отметить, что в структуре дополнительного профессионального образования, а именно в спортивных школах, особенно в сельской местности, работе по формированию нравственной позиции как индивидуального, так и личностного свойства, внимание уделяется бессистемное. Предложенные механизмы реализации этого умения требуют модернизации, доработки, дополнительного анализа, а особенно в подготовке будущих профессиональных спортсменов.

Необходимо отметить, что недостаточно изученными остаются вопросы содержания обучения в спортивной школе в плане формирования этической позиции обучающихся подросткового возраста. В условиях различных образовательных технологий сложно найти наиболее эффективные условия формирования нравственной позиции подростка, из-за чего современный учитель-тренер испытывает трудности в организации работы в рамках этого направления.

В результате изучения проблемы советующего характера, исследователями были выявлены противоречия:

- между многообразием путей и различных особенностей в формировании нравственной позиции подрастающего поколения, а также недостаточной оценкой той роли преемственности школьного, спортивного и семейного воспитания в развитии личности обучающегося подросткового возраста;

- между необходимостью целостного представления о содержании моральной позиции и недостаточной теоретико-методологической изученностью данной проблемы;

- между нравственной культурой учителя-тренера, родителя и недостаточным стремлением юных спортсменов к нравственному воспитанию;

– между приоритетным направлением системы дополнительного профессионального образования в гармоничном воспитании юных спортсменов и недостаточным уровнем развитости, в том числе нравственной позиции учителя-тренера.

Исследуя, термин формирование, мы пришли к выводу, что это целенаправленное развитие личности под влиянием процесса воспитания и обучения. С возникновением отношений к обществу, к людям, к себе связано формирование нравственной позиции юных спортсменов. Становление личности подростка в спортивной образовательной среде, в условиях учебно-тренировочного процесса, можно рассматривать как целенаправленное развитие толерантной личности, способной к благоприятным межличностным отношениям друг с другом, а также их социального положения и социально-личностных особенностей.

Проведя теоретический анализ, мы определили, что в основе человеческих отношений лежит нравственность, так как каждый человек может претерпевать по отношению друг к другу чувства добра и зла, любви и ненависти, ответственности и свободы, обязанности и долга.

Формирование нравственной позиции подростков и течение его решения, в современных условиях дополнительного профессионального образования, на примере спортивной школы сельской местности, стала проблемой государственной значимости. Влияние перемен на дальнейшее усовершенствование Российского государства отражается на убеждении, мировоззрении, поведении, отношении человека к себе, к другому и к обществу. Пережив кризисные явления в политике, социальной сфере, экономике российскому образованию пришлось пережить и кризис в сфере спорта, который отражается в формировании нравственной позиции, нравственных чувствах, нравственном поведении и нравственном облике.

Методологической основой теоретического исследования представляются: системный и деятельностный подходы (С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, В.С. Данюшенков, А.Н. Леонтьев, М.И. Махмутов, Б.Г. Ананьев и др.); положения философии образования (Р. Риккерт, Б.С. Гершунский, М.С. Каган, И.А. Ильин, Н.С. Розов, В.П. Тугаринов, В.Ф. Юлов и др.); личностно-ориентированный подход к организации психолого-педагогического процесса (В.А. Сластенин, Е.В. Бондаревская, Т.В. Машарова, И.С. Якиманская, В.В. Сериков и др.); положения о социальных изменениях в развитии личности (С.Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов, Л.С. Выготский и др.); положения теории развития познавательной деятельности и познавательной активности (Г.И. Щукина, В.С. Данюшенков, М.И. Махмутов, Т.И. Шамова, А. Шлыкове, Е.И. Дубровина и др.); психологические теории развития личности (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, В.А. Петровский, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалева, А.К. Маркова, В.Н. Мясищев, А.В. Петровский, Д.Н. Узнадзе, Э. Фромм, Л.С. Выготский и др.); теория формирования нравственной позиции (Е.О. Галицких, В.А. Армавичуте, Н.И. Болдырев, З.И. Васильева, З.И. Васильева, Б.И. Додонов, А.А. Люблинская, Т.Н. Мальковская, Н.Е. Щуркова, М.Г. Яновская, М.И. Рожков и др.); эмоционально-ценностный подход в становлении подрастающей личности (К.Э. Изард, Г.М. Бреслав, Г.А. Вартамян, Б.И. Додонов, Е.С. Петров, М.Г. Яновская, В.К. Вилонас и др.).

В спортивной школе важным является, то как устроен процесс дополнительного профессионального образования и как происходит учебно-тренировочный процесс. Это понимание потребовало дополнительного изучения и анализа смысловых подходов построения данного процесса в условиях учреждений дополнительного профессионального образования (М.Б. Коваль, А.Я. Журкина, Р.А. Литвак, С.В. Сальцева, В.А. Горский и др.).

В спортивной школе учебно-тренировочный процесс - это процесс, который включает в себя двусторонняя активная деятельность тренера и юного спортсмена, в ходе которой осуществляется формирование у юных спортсменов нравственно-волевых, развитие физических качеств, приобретает опыт спортивной борьбы, спортивного азарта и специальные знания, умения и навыки. В такой ситуации юные спортсмены овладевают навыками и умениями избранного вида спорта, так и внутренировочную деятельность, которая возникает в рамках неформального общения подростков друг с другом и тренером. Перед учителем-тренером стоят задачи проанализировать и организовать учебно-тренировочный процесс, таким образом, чтобы начинающие спортсмены могли успешно совмещать учебу и занятия профессиональным спортом, участвовать в общественной жизни и рационально использовать свободное время для личностного развития и формирования нравственных отношений.

Сущность нравственных отношений подростков заключается в наличии сознательных избирательных связей личности с различными явлениями и сторонами действительности, что выражается в действиях, реакциях и переживаниях, акцентирующих на правильных нормах и требованиях этики поведения человека в обществе. Они формируются в деятельности и общении. Специфично нравственные отношения проявляются в спортивной деятельности как отношение к спорту, отношение к товарищам по команде и тренеру-преподавателю, участникам совместной деятельности и отношению к самому себе как к спортсмену.

Наиболее действенными условиями формирования нравственных отношений в спортивной деятельности представляются:

- усовершенствование содержания и форм учебно-тренировочной деятельности юных спортсменов на основе триединства обучающегося, развивающегося и воспитывающегося потенциала, в их взаимодействии и взаимовлияния;
- усиление внеучебной и учебно-тренировочной деятельности подростков в целях приобретения практических знаний нравственных отношений, обеспечивающих заинтересованность и обязанностью отвечать за личный и командный результат и спортивное совершенствование каждого спортсмена;
- организация психолого-педагогической поддержки самовоспитания обучающихся спортивной школы на основе содействия учителя-тренера и подростков в целях предупреждения или оперативного исправления собственного поведения или саморазвития личностных ресурсов.

Одна из преимущественных линий формирования личности подростка – это развитие и формирование самодисциплины. Разнообразие видов деятельности, осваиваемых юным спортсменом, объединяет одно – в них формируется важнейшее личностное новообразование – свободная регуляция поведения и деятельности, способность к самоконтролю и самодисциплине. Очень важно начинать развитие самодисциплины в более раннем, но уже более осознанном возрасте, самодисциплина является важным компонентом становления личности.

Переломность, переходность, критичность – это все про возраст полового созревания, именно они являются ключевыми чертами подросткового возраста. В трудах Л.С. Выготского, ясно выделены три точки созревания – органическое созревание, половое и социальное созревание. В современном мире мы наблюдаем расхождение по этим линиям. В настоящее время мы видим, что изначально идет половое созревание, затем, органическое и уже потом – социальное.

Подростку необходимо научиться управлять личностными и поведенческими аспектами. Данные аспекты позволяют сформировать и развить личностные индивидуальные компоненты, которые соответствуют нарастающему эффективной целенаправленной деятельности и способности в преодолении какой-либо преграды, встречающейся на пути к его цели. Именно это необходимо, для того, чтобы овладеть самодисциплиной. В связи с тем, что учитель-тренер, работает в условиях психолого-педагогического сопровождения подростка в процессе тренировок, то он заинтересован, что бы юный

спортсмен не только с помощью физиологических, но и психолого-педагогических способов развивал дисциплину и самодисциплину.

Из этого следует, психолого-педагогические механизмы самодисциплины не особо отличаются по назначению и структуре от механизмов дисциплины от других уровней организации поведения человека, будь то физиологический, нейрофизиологический, биохимический, но, в отличие от них, работу над самодисциплиной определяет совершенно осознаваемый человеком, процесс которого состоит из трех аспектов:

- 1) целеполагания;
- 2) целеопределения;
- 3) целеосуществления.

Человек, в данном случае подросток, четко осознающий свое положение и свои задачи, является лицом своей деятельности, ему свойственен выбор условий, которые отвечают на требования очередной задачи, с помощью звена плана действий подбирает методы преобразования исходной ситуации, потом уже оценивает полученные результаты и решает, нужно ли вносить какие-либо изменения в свои действия.

В работах Н.И. Чуприкова, М.Н. Валуева, О.В. Дашкевич можно увидеть изучение произвольных процессов тесно связано с исследованием возможности самодисциплины юного спортсмена, а также отдельных его педагогических и психических процессов, а именно, с исследованием в том числе процесса дисциплины.

Важное, что показало теоретическое исследования было то, что существующая самодисциплина – это системно-организованная внутренняя психическая активность по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей.

В зависимости от того, как будут развиты те или иные изменения в формировании самодисциплины, мы увидим ту уровень развития надежности, эффективности и конечный итог любого действия произвольной активности. Вместе с тем, все личностные особенности поведения и участия определяются функциональной развитостью, динамическими и содержательными изменениями тех процессов самодисциплины, которые воплощаются самим подростком.

Выводы. В результате теоретического анализа психолого-педагогической научной литературы нами было отмечено, что нравственная позиция – это фундамент активной суждения современного подростка, определяющая конструкцию мотивационной сферы юного спортсмена, а также влияющий на процесс совершенствование его физических психических функций. При выработке нравственной позиции, как в комплексном учебно-тренировочном процессе, выражается нравственная целостность формирующейся личности. Благодаря проведенному теоретическому исследованию проблемы нравственной позиции было получено преимущественно целостное представление о нравственной воспитанности личности, основывающейся в качестве ведущей целевой установки для улучшения понимания и организации нравственного воспитания.

Нравственная позиция юных спортсменов подросткового возраста предусматривает определенный показатель его нравственного понимания, нравственных рассуждений и чувствований, нравственно-волевых решений и действий, отражающих отношение к современному обществу, окружающим людям и самому себе.

Существенным базисом, определяющим результативность изучения нравственной позиции и дальнейшее ее развитие и управление, является комплексный подход. Этот путь развития дает возможность освоить сформировать нравственную позицию как единый и важный механизм, раскрывающий специфические свойства отдельных компонентов и целого, а также определяя характер кооперирования с макросредой и микросредой, другими механизмами. Кроме того, нравственная позиция юного спортсмена – это определенное когнитивное, ценностно-эмоциональное и поведенческое образование всех его подструктур, отражающее участие подростка к нравственным значениям.

Литература:

1. Афанасьев В.А., Вавилов В.Н., Загузова С.А., Каменских В.Н. Методика тренировки в полиатлоне. Детский тренер. Журнал в журнале «Физическая культура» 2/01. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, Тамбов. – 2013. – С. 21-26.
2. Баранов, Б.Н. Культура физическая и здоровье. – 2016. – № 2 (18). – С.89-91.
3. Овчарова Р.В., Гизатуллина Э.Р. Развитие нравственной сферы личности подростка: Монография. – Курган: Изд-во Курганского государственного университета, 2011. – 147 с.
4. Российский образовательный портал <http://standart.edu.ru/>
5. Швыдка, Н.С. Формирование ценностного отношения учащихся среднего школьного возраста к занятиям физической культурой средствами ИКТ [Текст] / Н.С. Швыдка, Т.В. Скобликова // Культура физическая и здоровье. – 2019. – №6 (42). – С. 32-34.

Педагогика

УДК 373:37.035.2:371.38

преподаватель кафедры дошкольного образования и педагогики Дронжек Наталья Валериевна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ФОРМИРОВАНИЕ КОЛЛЕКТИВНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГРАХ

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме формирования коллективных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста в сюжетно-ролевых играх. Описаны уровни сформированности коллективных взаимоотношений. Получены результаты экспериментального исследования сформированности коллективных взаимоотношений старших дошкольников в совместных сюжетно-ролевых играх.

Ключевые слова: сюжетно-ролевая игра, дошкольный возраст, ребенок, коллективные взаимоотношения.

Annotation. The article is devoted to the actual problem of the formation of collective relationships among children of senior preschool age in role-playing games. The levels of formation of collective relationships are described. The results of an experimental study of the formation of collective relationships of senior preschoolers in joint role-playing games have been obtained.

Keywords: role-playing game, preschool age, child, collective relationships.

Введение. Личность ребенка формируется в обществе, в его общении с другими людьми. В дошкольном возрасте ведущей деятельностью становится игра. Именно в игре ребенок приобретает навыки социальной коммуникации, играет социальную роль и таким образом входит во взрослый мир.

С раннего возраста в детском саду у детей формируются первые навыки сочетания своих интересов с интересами своих товарищей, способность контролировать свои желания, если они мешают коллективу, считаться с мнением своего товарища, помогать ему, чувствовать его настроение. Коллективная сплоченность старших дошкольников, умение играть дружно, неразрывно связаны с развитием их доброты, дружбы и взаимопонимания. В сюжетно-ролевых играх, особенно тех, которые отражают отношения добросовестности и уважения к людям, создаются оптимальные условия формирования реальных взаимоотношений, так как при выполнении подобных игр ребенок обращает внимание на партнера по игре, особенно при необходимости общения по игровому замыслу и ролевому поведению.

По данным исследований А.Н. Леонтьева [7], Д.Б. Эльконина [13], Р.И. Жуковской [5], В.Я. Вороновой [3] развитие игр в дошкольном возрасте происходит от игр предметных до игр ролевых, в которых воссоздаются отношения людей.

Вопросы значения ролевых игр в жизни детей затронули многие известные психологи, отечественные и зарубежные. Так Л.С. Выготский [4], А.В. Запорожец [6], А.А. Люблинская [8] считают ролевую игру ведущей деятельностью ребенка в дошкольном возрасте.

Разыгрывание ролей в детской игре послужило основой для того, чтобы создать некоторые психологические концепции развития человека. Одна из них принадлежит американскому психологу Дж. Миду. Он считал, что формирование личности возникает в процессе общения индивида с другими личностями. В течение всего детства, когда ребенок развивается, получает новые навыки, сюжетная игра остается самым характерным для него видом деятельности. Особенности сюжетно-ролевой игры раскрываются в работах Р.И. Жуковской [5], Д.В. Менджерицкой [9], А.П. Усовой [11] и Н.Я. Михайловенко [10].

А.П. Усова справедливо отметила, что навыки устанавливания взаимоотношений со своими сверстниками являются первой школой общественного поведения. На основе отношений формируются социальные чувства и привычки, развиваются умения совместно действовать и делать это целесообразно, приходит понимание общности интересов. Высокий смысл игровой деятельности заключается в том, что она имеет наибольшие возможности для развития детского сообщества [11].

Изложение основного материала статьи. В развитии и воспитании ребенка как личности и коллектива детей в целом огромная роль принадлежит игре, как ведущему виду деятельности детей. Воспитательная роль игры очень зависит от профессионализма педагога: знания им психологии ребенка, его физических и индивидуальных особенностей, высокого уровня культуры взаимоотношений с детьми и знания методов и игр. При организации совместных игр детей воспитатель испытывает немалые трудности. Это довольно естественный и закономерный феномен, объясняемый тем, что дети объединяются в игровом процессе с разным характером, вкусом, привычками. Один ребенок инертен и пассивен, другой – общителен и энергичен, он способен поделиться игрушками. Возникают конфликты и противоречия между игроками. В процессе образования игры, формирования коллектива детей в нем преодолеваются эти трудности, у детей воспитываются положительные качества характера, а отрицательные исчезают.

Игра является наиболее доступным для детей развлечением, способом переработки впечатлений, полученных от окружающего мира. Игра ярко проявляет особенности воображения и мышления ребенка, его активность, эмоциональность, потребность в общении.

Л.С. Выготский отмечал неповторимую особенность дошкольного творчества. Оно заключается в строгом, безусловном соблюдении правил игры, свободе и самостоятельности игроков. Такая добровольная подчиненность правилам осуществляется, если они не возникают извне, но исходя из содержания игрового процесса, его задач, когда их выполнение является главным ее преимуществом [4].

Специфика творчества ролевых игр – это то, что они возникают в результате инициативы самих ребят, которые берут на себя роль самостоятельно, хотя развивать сюжет, создавать конструкции из разных материалов.

В стремлении ребенка действовать самостоятельно, в ролях взрослых есть огромные возможности для воспитания его личности, правильных отношений между детьми, формирование коллективных отношений. Искренность эмоций характеризует играющего ребенка. Он твердо верит, что образ, который он создал, совершенно реален, действует «настоящему» в игре, как в жизни, и это углубляет его переживания. На этой основе можно культивировать важнейшие моральные качества личности.

Характерной чертой сюжетно-ролевых игр является наличие между детьми двух видов отношений: воображаемых, ролевых, соответствующих сюжету, и реальных отношений участников совместной игры. Исследования и педагогический опыт убедительно доказывают, что отношения этих двух типов детей не совпадают. Вполне благополучные или, как говорится, очень неблагополучные реальные отношения с позитивным сюжетом могут возникнуть (открыто и тайно). Неудачные реальные отношения могут возникать довольно благополучно или, как говорится, очень неблагополучные реальные отношения. Дети (временно) выходят из игры, превращаясь в обычных мальчиков и девочек, и действуют не в соответствии с требованиями истории, а в зависимости от уровня воспитания, как они привыкли действовать в повседневной жизни [3].

Чем старше дети, тем выше уровень их общего развития, тем ценнее игра для развития любительского поведения: у детей появляется возможность самостоятельно составить план игры, найти партнеров, установить цель и выбрать средства для реализации своих планов.

Самостоятельная сюжетная игра развивает навыки ориентации в сфере человеческих отношений и способность координации действий с другими ребятами.

Игра с одной стороны показывает принадлежность к детству, с другой – элемент воспитательной системы, которая целенаправленно используется обществом, чтобы подготовить детей к жизни во взрослом мире.

Сюжетно-ролевая игра, как и всякая иная деятельность, приближает ребенка к взрослому миру, и взаимоотношениям в нем. Такое моделирование является почти единственным средством ориентации ребенка на задачи, мотивы и нормы взрослой деятельности, которые имеют важное значение в развитии его социальной жизни. Игра помогает развивать личность ребенка. Принимая разные роли и воспроизводя поступки человека, он проникает в их чувства, цели, соприкасается с ними, начинает ориентироваться в их отношениях [1].

Игра оказывает большое влияние на развитие способности детей общаться с окружающими. В первую очередь, когда ребенок воспроизводит в игре деятельность взрослого, ребенок учится правилам этих отношений. Во-вторых, во время совместной игры со своими сверстниками он учится взаимопониманию, учится объяснять свои поступки и желания, согласовывать их с другими детьми.

Роль игр в развитии психического развития объясняется тем, что она обеспечивает дошкольника возможностями моделирования ситуаций доступными для него способами.

Игра в детском возрасте также является формой организации детского образа жизни. Кроме отношений, разыгрываемых детьми в зависимости от принятого сюжета и взятой на себя ролью, в игре возникают другие отношения –

уже не мимолетные, не фантазийные, а реальные. Воображаемые и реальные отношения тесно связаны друг с другом, но не тождественны.

Впервые А.П. Усова определила особенности таких отношений и влияние их на развитие детского сообщества. Она придавала особое значение не парному воспитанию, а детскому коллективному воспитанию, в котором воздействие педагога осуществляется на отдельного ребенка.

В самостоятельных играх дети по своей инициативе вступают во многие контакты между собой и сами строят взаимоотношения. Учитывая особенности и интересы партнеров игры, они учатся считаться с ними в совместной деятельности [12].

В первую очередь и проще всего взаимодействие и объединение детей происходит в игре, А.П. Усова [11] считала игру формой организации детской жизни, в которой каждый ребенок занимает какое-то место. Именно в таком качестве игра относится к педагогическому явлению.

Нельзя учиться правильным отношениям, как учиться правилам письма и счета, предупреждала А.П. Усова [11], нужно вести формирование этих отношений, организовывать жизнь детей в соответствии с их возможностями и интересами, направлять самостоятельность коллектива в нужную сторону.

Воспитательное значение сюжета и игрового действия в развитии личности ребенка заключается в том, что принимая роль в сфере социальной человеческой функции, он ведёт себя по правилам и поступкам, соответствующим этим функциям (А.Н. Леонтьев [7], Д.Б. Эльконин [13]). Игровые роли определяются своим содержанием действий ребенка в отношении других игроков. Ребенок учится подчинять свои поступки определенным образцам, правилам поведения.

Д.Б. Эльконин утверждает, что структура ролевой игры включает в себя следующие компоненты. Первый – это роли, которые берут на себя дети в процессе игры; второй – игровые действия, благодаря которым дети осознают взятые на себя роли взрослых и реальные отношения между ними; третий – игровое использование предметов, замена реальных предметов, которые находятся в распоряжении ребенка, и наконец, четвертый – реальные отношения между играющими детьми, выраженные в различных репликах, замечаниях, которые влияют на ход игры. Роль, которую взял на себя ребенок, является центральным моментом. Когда ребенок берет на себя ту или иную роль, он должен следовать определенным правилам поведения [13].

Первое испытание социальных сил – это творческая игра, основанная на сюжете. Ценность игры в том, что в ходе игры возникает другой тип отношений, который является реальным, по своей природе, и который больше не зависит от отношений, диктуемых субъектом.

Игра учит ребенка реагировать на успехи или неудачи своих игровых партнеров, показывает находится ли он в конфликте с другими игроками, способен ли он сдержать мгновенные порывы и готов ли он помочь другу [6].

С целью выявления эффективности использования сюжетно-ролевых игр в формировании коллективных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста на первом этапе экспериментального исследования мы провели анализ педагогической документации воспитателей. При этом нам важно было установить: осуществляется ли в группах старшего дошкольного возраста нравственное воспитание посредством сюжетно-ролевых игр и как эта работа отражена в календарных планах и личных конспектах воспитателей.

Анализ документации показал, что в календарном плане игровой деятельности уделяется достаточно внимания. Воспитателями планируются и предлагаются детям различные сюжетно-ролевые игры: «Парикмахерская», «Магазин», «Аптека», «Ателье мод». «Школа», «Детский сад». «Семья», «Пароход», «Библиотека», «К нам пришли гости», «Путешествия», «Театр», способствующие нравственному воспитанию детей.

Воспитатели обеих групп проводили групповые родительские собрания на тему: «Сюжетно-ролевая игра и ее значение в нравственном воспитании детей». Был оформлен стенд на тему: «Игра в жизни вашего ребенка».

Анализ педагогической документации позволяет сделать вывод о том, что воспитатели уделяют достаточно внимания игровой деятельности. Стремясь разнообразить постоянные сюжеты игр, воспитатели предлагали различные игры, в которые дети еще не играли, например: «Космические полеты», «Правила дорожного движения», «Цирк» и другие.

Но, анализируя ответы воспитателей, стало видно, что они недостаточно воздействовали во время проведения игр на тех ребят, у которых в результате предшествующего неправильного воспитания стали проявляться эгоизм, агрессивность, замкнутость. Воспитатели не уделяли внимания малоактивным детям: не поручали им ответственного игрового задания, не старались вовлечь их в игру. В играх центральные места всегда занимали активные дети, подавляя инициативу и стремления остальных детей. Поэтому происходила борьба мнений, несогласованность в действиях. Вследствие недостаточного участия воспитателей в играх дети не вырабатывали развитие сюжета и правила игры.

В результате проведения экспериментального исследования нами были выделены три уровня сформированности коллективных взаимоотношений: высокий, средний и низкий.

Дети с высоким уровнем сформированности коллективных взаимоотношений зачастую являются инициаторами коллективных игр. Эти дети активные, общительные, легко вступают в контакт с детьми, не конфликтуют с ними. В играх занимают чаще главную роль, но легко уступают ее своему товарищу. Они охотно отзываются на просьбу о помощи, успокаивают того, кто плачет, проявляя отзывчивость и заботу. Делятся игрушками с другими детьми, считают с мнением товарищей, они искренне переживают за конечный результат игры.

Дети со средним уровнем сформированности коллективных взаимоотношений проявляют отзывчивость и заботу при напоминании и под руководством взрослого. На помощь приходят по просьбе детей. Роль в игре уступают только под руководством взрослых. Во время игры с детьми не ссорятся. В коллективе проявляют общность переживаний при направлении взрослого.

Дети с низким уровнем не проявляют заботу, отзывчивость, не проникаются сопереживаниями, не оказывают помощь. Они постоянно конфликтуют с товарищами, не считают с их мнением.

Таким образом, из полученных результатов можно сделать вывод, что в контрольной группе высокий уровень имеют 30% детей, средний уровень – 50% детей, низкий уровень – 20% детей. В экспериментальной группе высокий уровень имеют 25% детей, средний – 45% детей, низкий – 30% детей.

Выводы. Таким образом, после проведения экспериментального исследования можно сделать вывод о том, что целенаправленная работа по формированию коллективных взаимоотношений детей посредством сюжетно-ролевой игры не ведется. Воспитатели недостаточно использовали игру как средство нравственного воспитания детей. Поэтому без надлежащего педагогического руководства уровень сформированности коллективных взаимоотношений детей был низким. Но воспитатели внимательно относились к замыслу и стремлениям детей, не подавляли их инициативы и самостоятельность, влияли на содержание игр, создавали условия для их развертывания, для развития детской изобретательности, творчества.

Литература:

1. Бойченко Н.А., Тригоренко Г.И., Коваленко Е.И., Щербакова Е.Н. Сюжетно-ролевые игры дошкольников. – Киев: Рад. школа, 2008. – С. 18-26.
2. Волков Ю.Г. Социология: учеб. для вузов / Ю.Г. Волков. – Ростов н/Д.: «Феникс», 2009. – 576 с.
3. Воронова В.Я. Творческие игры старших дошкольников / В.Я. Воронова. – М.: Просвещение, 2012. – 301 с.
4. Выготский Л.С. Развитие личности и мировоззрения ребенка / Психология личности: тексты / Л.С. Выготский. – М., 2002. – 275 с.
5. Жуковская Р.И. Игра и ее педагогическое значение / Р.И. Жуковская. – М.: Педагогика, 2006. – 110 с.
6. Запорожец А.В., Усова А.П. Психология и педагогика игры дошкольника / А.В. Запорожец, А.П. Усова. – М.: Просвещение, 1966 – 351 с.
7. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры / А.Н. Леонтьев // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 3. – С. 25-27
8. Любленская А.А. Детская психология / А.А. Любленская – М.: Просвещение, 1971. – 415 с.
9. Менджерицкая Д.В. Воспитателю о детской игре / Д.В. Менджерицкая. – М.: Просвещение, 1982. – 248 с.
10. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду: Пособие для воспитателя. 2-е изд., испр. / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2000. – 96 с.
11. Усова А.П. Воспитание общественных качеств у ребенка в игре // Психология и педагогика игры дошкольника / А.П. Усова. – М., 2006. – С. 38-48.
12. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей / А.П. Усова. – М.: Просвещение, 2006. – 217 с.
13. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 2008. – 400 с.

Педагогика

УДК 378

аспирант Егорова Марина Амировна

Самарский филиал Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Самара)

О ФОРМАХ ВИРТУАЛЬНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается понятие академической мобильности. Отмечается роль академической мобильности в современном образовании. В статье представлены позиции различных авторов по вопросу академической мобильности, определены основные характерные черты этого понятия: это сетевая форма образовательной программы, дающая возможность студентам, преподавателям и администрации использовать образовательное пространство другого вуза (как правило, иностранного) на определенный период времени с целью как обмена опытом, так и компенсации недостающих компонентов образовательного процесса для достижения более высокого качества обучения. Отмечено, что увеличение объемов информации в интернете и широкое распространение информационно-коммуникативных технологий широко используется в преподавании, обучении и повышении квалификации студентов и преподавателей. В статье рассматриваются вопросы виртуальной академической мобильности как результата объединения явления академической мобильности с возможностями массовой коммуникации, предоставляемой современными техническими средствами. Затронута проблема отсутствия общепринятого определения данного термина. Отмечено, что одной из первоочередных задач в понимании виртуальной академической мобильности встает задача рассмотрения форм её реализации. Автор приходит к выводу, что ввиду многообразия форм виртуальной академической мобильности могут возникать определенные сложности в понимании сути этого явления, и как следствие, в определении и выборе формы, в большей степени соответствующей потребностям и возможностям студентов и конкретного вуза. Актуальность данного анализа заключается в отсутствии общепринятой классификации форм виртуальной академической мобильности. Автором предложена классификация рассмотренных форм виртуальной академической мобильности и определены критерии для их дифференциации.

Ключевые слова: высшее образование; сетевая форма образовательной программы; академическая мобильность; виртуальная академическая мобильность; массовые открытые онлайн курсы.

Annotation. The concept of academic mobility is discussed. It is noted that academic mobility is important in modern education. The article presents the positions of various authors on the issue of academic mobility, the main characteristic features of this concept are identified: it is a network form of educational programs based on the opportunity for students, teachers and administration to use education area of another university (usually foreign) for a certain period of time to exchange experience or compensate for the missing components of the educational process in order to achieve a higher quality of education. It is noted that the increase in the amount of information on the Internet and the widespread dissemination of information and communication technologies are widely used in teaching, training and advanced training of students and teachers. The article examines the issues of virtual academic mobility as a result of combining the phenomenon of academic mobility with the possibilities of mass communication provided by modern technical means. The problem of the lack of a generally accepted definition of this term is raised. It is noted that one of the primary tasks in understanding virtual academic mobility is the point of considering the forms of its implementation. The author comes to the conclusion that due to the variety of forms of virtual academic mobility, certain difficulties may arise in understanding the essence of this phenomenon, and, as a consequence, in determining and choosing a form that is more consistent with the needs and capabilities of students and a particular university. The relevance of this analysis lies in the absence of a generally accepted classification of forms of virtual academic mobility. The author proposes a classification of the considered forms of virtual academic mobility and defines criteria for their differentiation.

Keywords: higher education; network form of educational program; academic mobility; virtual academic mobility; massive open online courses.

Введение. Современное образование включено в процесс глобализации как социальных, так и экономических сфер деятельности человека и подвержено стремительным изменениям. Международное сотрудничество высших учебных заведений проявляется в разработке совместных учебных программ, проектов, участия вузов в соответствующих международных проектах, нацеленных на совместное решение образовательных проблем. Одной из ведущих тенденций высшего образования становится процесс формирования единого культурного, образовательного и информационного пространства, в результате наука и университеты становятся транснациональными [1].

В процессе реализации Болонской декларации критерий мобильности выступает одним из основных условий достижения планируемого результата. Совместные образовательные и исследовательские программы не могут активно развиваться без обеспечения мобильности участников образовательного процесса. Академическая мобильность (АМ) раздвигает границы образовательного пространства, обеспечивает доступ к необходимым учебным материалам, базам данных и исследованиям, обогащает опыт студентов, преподавателей и исследователей во многих областях культуры страны пребывания. В то же время, не смотря на высокую степень интереса студентов к обучению в зарубежных вузах, существуют сложности, препятствующие его реализации. Сюда относятся низкий уровень сформированности иноязычной компетенции, труднодоступность информации об условиях обучения и отсутствие финансовых возможностей [2]. В таких случаях, когда в силу различных причин (финансовых, социальных, коммуникативных и т.д.) академическая мобильность невозможна, её задачи могут быть решены в рамках виртуальной академической мобильности (ВАМ), осуществляемой на основе информационно-коммуникативных технологий (ИКТ).

Анализ исследований показывает, что авторы по-разному характеризуют понятие академической мобильности. Академическую мобильность определяют как возможность для студентов, преподавателей, административно-управленческого персонала передвигаться из одного вуза в другой для знакомства с образовательными технологиями и материалами других вузов и последующего их использования с целью формирования международного образовательного опыта [3]. Основной чертой академической мобильности многие авторы называют временный период обучения в другом вузе [4, 5].

Академическую мобильность также определяют как отличительную черту сетевой формы образовательной программы [6]. Часто эти понятия трактуются как идентичные. Однако большинство исследователей отмечают, что они неравнозначны [7, 8].

В свою очередь сетевую форму реализации образовательных программ определяют как способ включения ресурсов других организаций в процесс обучения с целью компенсации недостающих компонентов образовательного процесса и/или достижения более высокого качества образования [9]. Такая интеграция дает возможность освоения обучающимися образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе, иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов необразовательных организаций. В этом контексте академическую мобильность можно рассматривать как частный случай сетевой формы реализации образовательных программ. В то же время, многие исследователи выделяют в составе академической мобильности физическую (пространственную) форму, связанную с непосредственным пребыванием студента в другом вузе и виртуальную форму, реализуемую посредством информационно-коммуникативных технологий [10].

Несмотря на обилие публикаций, посвященных проблеме академической мобильности и её виртуальной формы, сами термины все еще требуют детального анализа и существенных уточнений.

Цель исследования – уточнить и конкретизировать понятия академической мобильности и виртуальной академической мобильности, выявить основные формы виртуальной академической мобильности и классифицировать их.

Изложение основного материала статьи. Согласно поставленной цели были изучены различные исследования по вопросу академической мобильности. Применение метода теоретического анализа позволило рассмотреть явления академической мобильности, виртуальной академической мобильности и выделить их компоненты как составляющие сложное целое. При помощи метода сравнения были выделены наиболее существенные признаки понятий и их существующих форм, а также определены основания для дифференциации форм виртуальной академической мобильности. Использование методов систематизации и классификационного анализа дало возможность классифицировать формы ВАМ, разбив их на группы на основании сходства и соответствия заявленным критериям.

Рассмотрев различные позиции авторов по вопросу трактовки понятия академической мобильности как сетевой формы реализации образовательных программ, мы выделили основные характеристики этого понятия: возможность для студентов, преподавателей, административно-управленческого персонала использовать образовательное пространство другого вуза (как правило, иностранного); период реализации академической мобильности ограничивается определенной частью (не полным периодом) всего срока обучения в вузе; целью является обмен опытом и компенсация недостающих компонентов образовательного.

Вследствие развития информационно-коммуникативных технологий, ставших одним из средств, способствующих организации учебного процесса в XXI веке, стала развиваться виртуальная академическая мобильность, предоставляющая возможность обучаться или проводить исследования в другом учебном заведении средствами информационно-коммуникативных технологий [11]. Основные задачи организации виртуальной академической мобильности – это предоставление возможности использовать образовательные ресурсы других стран; трансляция в мировое сообщество своего образовательного опыта; объединение исследователей; создание совместных электронных ресурсов центров; повышение качества и доступности образования; развитие иноязычной компетенции студентов и исследователей [12].

Уточним понятие виртуальной академической мобильности через выявление отличительных черт различных её форм и их классификацию. Анализ научной литературы показывает, что исследователи чаще классифицируют академическую мобильность, в то время как виртуальная форма выступает только в качестве ее компоненты. Так, в рамках Болонского процесса различают два вида академической мобильности: вертикальную (полное обучение студента в вузе другой страны) и горизонтальную (обучение в течение определенного периода). В исследованиях это понятие дифференцируется: по географическому критерию (региональная, межрегиональная и международная); по субъектам (для преподавателей, студентов и т.д.); по объектам (академическая, исследовательская, повышение квалификации, обмен опытом); по формам реализации (физическая, виртуальная) [13, 14].

Классификация, выявляющая содержательную, деятельностьную, временную, уровневую и географическую формы академической мобильности, позволяет охарактеризовать академическую мобильность по уровням образования, по уровням освоения дисциплин, а так же по времени и месту прохождения обучения [15].

Ряд исследователей представляют формы ВАМ с позиции вузовского взаимодействия. Виртуальная программа обучения рассматривается как неотъемлемая часть университетских учебных программ, реализуемая как группами преподавателей, так и учебными заведениями. При этом могут существовать различные типы взаимодействия между вузами, например, возможны следующие ситуации: университет, предоставляющий виртуальный курс, координирует зачисление студентов и обеспечивает преподавание и оценивание; вуз, студенты которого проходят виртуальное обучение в другом образовательном учреждении, сам оказывает обучающимся преподавательскую поддержку или осуществляет оценку результатов обучения. Авторы особо выделяют актуальность виртуальной практики для ознакомления обучающихся с профессиональной средой других стран и культур без непосредственного выезда студентов за границу с целью прохождения практики. Необходимо подчеркнуть, что в ходе такой практики создаются виртуальные рабочие места, востребованные в условиях глобальной экономики. Важно отметить такую форму, как виртуальная деятельность в поддержку физической академической мобильности [16].

Современные исследования выделяют массовые открытые онлайн курсы (МООК) в качестве наиболее перспективной формы виртуальной академической мобильности [17, 18]. Международные эксперты ЮНЕСКО называют МООК в числе наиболее актуальных направлений в развитии образования, способствующих распространению виртуальной академической мобильности [19]. В настоящее время вузы многих стран участвуют в создании единой открытой образовательной среды в рамках МООК как наиболее универсальной формы обмена информацией для обучающихся по всему миру.

Выделяют следующие особенности обучения посредством массовых открытых онлайн курсов: открытый доступ для участников (нет ограничений по возрасту, полу, гражданству или принадлежности к какому-либо социальному институту); масштабируемость (нет ограничений на количество участников); большие информационно-образовательные ресурсные базы [19].

Основанием для классификации может служить существующее разнообразие субъектов академической мобильности: исследователи, студенты, преподаватели, администрация, сотрудники и выпускники вузов [20].

Таким образом, на основании рассмотренных критериев, по которым различные авторы разграничивают формы академической мобильности в целом, выделим значимые основания для классификации форм виртуальной академической мобильности: по территориальной направленности, по объекту, по субъекту образовательного процесса, по целевой направленности (рис. 1).

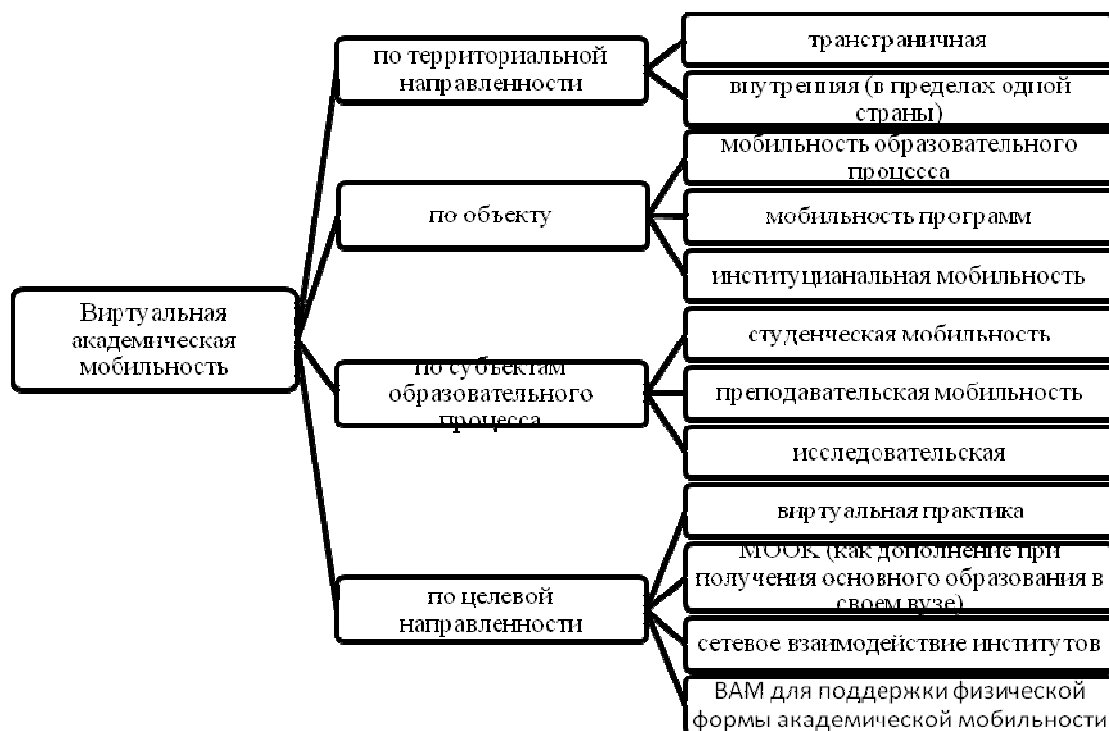


Рисунок 1. Формы виртуальной академической мобильности

Территориальный признак позволяет выделить трансграничную форму, связанную с обучением в вузе другой страны, и внутреннюю форму, предполагающую обучение в другом вузе своей страны. Учет направленности на объект, для которого создаются условия осуществления мобильности, дает основание для дифференциации таких форм, как мобильность образовательного процесса в целом, институциональная мобильность, а так же мобильность программ. В качестве примера приведем деятельность международного проекта «ЕРИС», целью которого является обеспечение виртуальной мобильности посредством участия в международных курсах, как неотъемлемой части университетских учебных программ. В зависимости от субъекта образовательного процесса, принимающего участие в ВАМ, мы выделяем студенческую, преподавательскую и исследовательскую формы виртуальной академической мобильности. В соответствии с целевой направленностью виртуальной академической мобильности мы выявляем массовые открытые онлайн курсы, виртуальную академическую мобильность для поддержки физической формы академической мобильности и виртуальную практику, подразумевающую ознакомление студентов с профессиональной средой в условиях международного обмена. В качестве примера приведем проект «EU-VIP», целью которого являлось увеличение числа международных рабочих мест посредством виртуальной мобильности. Главным направлением осуществления проекта стала разработка модели виртуальной мобильности для подготовки студентов к работе за границей или для реализации полученного опыта в своей стране, а также предоставление полностью виртуальных рабочих мест. Необходимо отметить, что массовые открытые онлайн курсы могут использоваться в качестве дополнения при получении основного образования в своем вузе. Наиболее известные образовательные онлайн платформы, на которых ведущие университеты мира размещают свои курсы, являются «Coursera» и «EdX». Нами исследовано, что число подобных образовательных онлайн платформ и их участников непрерывно растет.

Целью реализации формы виртуальной академической мобильности для поддержки физической академической мобильности является улучшение подготовки и оказание помощи студентам до, во время и после их непосредственного пребывания в другом вузе. Примером может послужить проект «VENUS». Командой «VENUS» реализованы две модели: виртуальные семинары и виртуальная летняя школа, где виртуальное общение студентов с другими участниками того же образовательного процесса при помощи информационно-коммуникативных средств упрощает определение, в каких

образовательных проектах стоит участвовать, а так же установление договоренностей по осуществлению физической формы академической мобильности, связанной с выездом и обучением в другой стране.

Выводы. Согласно поставленной цели, были уточнены и конкретизированы понятия академической мобильности и виртуальной академической мобильности. В результате рассмотрения позиций различных авторов и применения метода теоретического обобщения, академическая мобильность была определена как сетевая форма образовательной программы, дающая возможность студентам, преподавателям и исследователям в течение ограниченного периода использовать образовательное пространство другого вуза (как правило, иностранного) для обмена опытом или компенсации недостающих компонентов образовательного процесса и, как результат – достижения более высокого качества обучения. Так же было выявлено, что виртуальная академическая мобильность, являясь разновидностью академической мобильности, представляет собой возможность для обучающихся получить временный удаленный доступ к образовательному контенту и технологиям другого вуза за счет использования средств информационно-коммуникативных технологий.

Существующее многообразие форм виртуальной академической мобильности, представленное в исследованиях различных авторов, позволило классифицировать их по территориальной направленности: трансграничная и внутренняя; по объекту, для которого создаются условия осуществления мобильности: мобильность образовательного процесса, мобильность программ и институциональная мобильность; по субъекту образовательного процесса: студенческая мобильность, мобильность преподавателей и исследовательская мобильность; по целевой направленности: виртуальная практика, массовые открытые онлайн курсы (как дополнение при получении основного образования в своем вузе), а так же форма виртуальной академической мобильности для поддержки физической академической мобильности.

Литература:

1. Носков И.А. Федеральный университет: анализ отечественного и зарубежного опыта // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, 2013. – Т. 15. – № 2-4. – С. 847-850.
2. Аксенова Е.И. Академическая мобильность как фактор развития международных отношений в сфере образования. Часть 3. Академическая мобильность студентов // Этносоциум и межнациональная культура международное издание "этносоциум и межнациональная культура". – Москва, 2019. – №11 (137). – С. 19-30.
3. Богословский В.И., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Развитие академической мобильности в многоуровневом университетском образовании: Методические рекомендации для преподавателей. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. – 2007. – С. 30.
4. Мартыненко О.О., Жукова Н.В. Управление академической мобильностью в вузах // Университетское управление: практика и анализ // Университетское управление: практика и анализ. – 2008. – №1. – С. 65-75.
5. Чистохвалов В.Н. История развития академической мобильности в странах "болонской зоны" педагогическое образование и наука. – М.: Некоммерческое партнерство "Международная академия наук педагогического образования". – 2009. – № 9. – С. 33-43.
6. Коршунова Н.В. Сетевые формы взаимодействия образовательных организаций: проблемы реализации образовательного законодательства // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 7. – С. 63-69.
7. Ватолкина Н.Ш., Федоткина О.П. Международное сетевое сотрудничество вузов России в области образования: механизмы устойчивого развития // Педагогические науки. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2015. – №3 (39). – С. 200-206.
8. Шакирова А.А. Академическая мобильность студентов как инструмент сетевого взаимодействия вузов // Современные проблемы науки и образования. – Пенза: Академия естествознания, 2017. – С. 134.
9. Выборнов В.Ю., Зуева М.Л. Виды и модели сетевой формы реализации профессиональных образовательных программ // Образовательная панорама. – Ярославль: Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ярославской области "Институт развития образования, 2015. – №1(3). – С. 93-98.
10. Певная М.В., Калинина А.Н. Академическая мобильность как объект исследований в контексте понимания нелинейности высшего образования в России // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2016. – №2 (41). – С. 73-81.
11. Тыртыгый С.А. Формирование виртуальной мобильности преподавателя высшей школы в процессе повышения квалификации: Автореф. дис. канд. пед.наук / С.А. Тыртыгый. – Ростов-на-Дону. – 2009. – С. 29.
12. Сахапов Р.Л., Абсалямова С.Г., Абсалямов Т.Б., Виртуальная мобильность как фактор повышения качества и доступности образования // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2016. – № 3(91). – С. 130.
13. Егорова И.А., Макарова Е.Л. Управление международным образованием: обзор основных понятий // Вестник таганрогского института управления и экономики. – Таганрог: ЧОУВО «Таганрогский институт управления и экономики», Южный Федеральный университет. – 2020. – №1 (31). – С. 102-106.
14. Рягин С.Н. К проблеме описания преемственности среднего общего и высшего профессионального образования на основе системного подхода // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2014. – № 2. – С. 167-175.
15. European cooperation in education through virtual mobility. Helena Bijnens, Machteld Boussemaere, Kamakshi Rajagopal, Ilse Op de Beeck & Wim Van Petegem. – Belgium: EUROPACE IVZW Kapeldreef 62 3001 Heverlee. – 2006.
16. Петрова Л.Е., Кузьмин К.В., Виртуальная академическая мобильность посредством MOOC // Педагогическое образование в России. – 2015. – №12. – С. 177-182.
17. Крючкова К.С. Формирование готовности будущих учителей к виртуальной академической мобильности как приоритетная цель успешной подготовки к профессиональной деятельности // Современный ученый. Волгоградский государственный социально-педагогический университет. – 2019. – №1. – С. 91-94
18. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография / Под редакцией Бадарча Дендева. – М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – С. 320.
19. Токмовцева М.В. Социально-экономические и психологические проблемы управления // Сборник научных статей по материалам I (IV) Международной научно-практической конференции. – М.: Московский государственный психолого-педагогический университет. – 2013. – С. 449-464.

УДК 378.14

преподаватель Емцев Владимир Александрович

Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Пермский военный институт войск национальной гвардии России» (г. Пермь)

ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ К ПРИМЕНЕНИЮ ОРУЖИЯ

Аннотация. В статье актуализируется вопрос формирования ценностного отношения курсантов военных институтов к оружию. Автор статьи подчеркивает необходимость обучения курсантов оценке служебной обстановки и правомерности применения оружия. Подчеркивается мысль о том, что важно сформировать ценностное отношение к огнестрельному оружию у курсантов на этапе обучения в вузах национальной гвардии МВД России, которые в ходе выполнения служебно-боевых задач зачастую стоят между противоборствующими сторонами, участвуют в непрерывных и разнообразных контактах с населением различных национальностей, социальных групп и вероисповеданий.

Ключевые слова: ценностное отношение, курсанты, оценка ситуации, профессиональная деятельность.

Annotation. The article actualizes the issue of forming the value attitude of cadets of military institutes to weapons. The author of the article emphasizes the need to train cadets to assess the service situation and the legality of the use of weapons. The idea is emphasized that it is important to form a value attitude to firearms among cadets at the stage of training in the universities of the National Guard of the Ministry of Internal Affairs of Russia, who, during the performance of service and combat tasks, often stand between the opposing sides, participate in continuous and diverse contacts with the population of various nationalities, social groups and faiths.

Keywords: value attitude, cadets, assessment of the situation, professional activity.

Введение. Профессиональная подготовка курсантов ведомственных институтов является одним из основных направлений в образовании, которое использует средства для повышения профессиональной готовности курсантов. Вопросы, связанные с отношением курсантов к оружию, всегда носили фоновый характер и только в последние годы в связи с реорганизацией войск и добавлением принципиально новых не свойственных ранее задач побудили сформулировать проблемы ценностного отношения к применению оружия.

Изложение основного материала статьи. На основании исследований И. Беха, Л.С. Выготского, В. Василенко, А. Дробницкого, В. Тугаринова, В. Малахова, С.Л. Рубинштейна, мы пришли к выводу о том, что существует много точек зрения на сущность ценности: понятие, суть которого – в способности удовлетворять потребности и интересы личности; особая значимость вещей, явлений, процессов, идей для жизнедеятельности человека, его потребностей и интересов; форма проявления человеком разнообразного отношения к предмету, событию, явлению и т.п.; специфическое образование сознания; особая индивидуальная реальность, которая имеет особую значимость для человека, который ее переживает; особая индивидуальная реальность, суть которой заключается в ее «положительной» значимости (Б. Додонов), что имеет решающее значение в процессе жизнедеятельности человека. Итак, ценностные ориентации – важные элементы структуры личности, они являются внутренним компонентом сознания и самосознания человека. Как и ценности, они играют очень активную роль в определении направленности нравственной деятельности личности.

Ценностные ориентации является очень устойчивой системой, основными ее детерминантами выступают материальные условия жизнедеятельности, уровень общей культуры, убеждения, наклонности, способности, способности человека, личностные смыслы, моральные принципы, система ценностей личности, общества или какой-то отдельной референтной группы. Они формируются в процессе социализации, выполнение определенных социальных ролей, усвоение системы общественных ценностей. В целом, ценностные ориентации оказывают существенное влияние на стиль мышления личности, стиль ее жизни, протекание эмоциональных процессов.

Формирование ценностного отношения к огнестрельному оружию у курсантов национальной гвардии рассматривается учеными (А.А. Астанина, В.Н. Гнесь, К.Н. Доронин, Р.А. Кудрявцев, О.В. Логвчев, А.И. Орлов, Г.И. Плохих и др.) в контексте становления ряда общекультурных и профессиональных компетенций. Соответственно, актуальность проблемы исследования, связанной с поиском путей формирования ценностного отношения к огнестрельному оружию курсантов, обусловлена рядом причин:

- 1) перспективами существенного повышения боеспособности в ходе подготовки и проведения боевых действий;
- 2) необходимостью решения служебных задач в нестандартных, экспериментальных ситуациях, требующих мобилизации интеллектуальных, эмоциональных и физических резервов организма;
- 3) потребностью в разрешении противоречий между требованиями нормативных документов, регламентирующих подготовку специалистов в системе высшего профессионального образования, и реальным состоянием дел подготовки курсантов.

Анализ психолого-педагогической литературы также свидетельствует, что формирование ценностного отношения к огнестрельному оружию относится к наиболее сложным вопросам педагогической науки. Исследования последнего десятилетия (Т.А. Глаголева, С.А. Днепрова, А.И. Каплунова, Р.Е. Нелюбина, В.М. Паскачевского и др.) посвящены, в основном, формированию умений и навыков применения и использования огнестрельного оружия, которые являются само по себе сложнейшей научно-практической проблемой.

Очевидно, что профессиональная компетентная деятельность будущего командира невозможна без ценностного отношения к огнестрельному оружию, а уровень ее развития зависит от того, как оно формировалось у курсанта в процессе обучения. Развитие умения мобилизовать все резервы организма, направлять их на решение нестандартных задач, проявлять креативность в экстремальных ситуациях возможно только при условии высокой эмоционально-волевой подготовки при обращении с огнестрельным оружием. Поэтому так важно ценностное отношение к применению огнестрельного оружия курсантами на этапе обучения в вузах национальной гвардии МВД России, которые в ходе выполнения служебно-боевых задач зачастую стоят между противоборствующими сторонами, участвуют в непрерывных и разнообразных контактах с населением различных национальностей, социальных групп и вероисповеданий.

На основе анализа научно-педагогической литературы можно зафиксировать, что понятие «ценностное отношение» имеет разнообразные определения, отличающиеся как по содержанию, так и по степени обобщения: проявление способностей (Н.И. Болдырева, Н.К. Гончарова); психическое состояние личности (И.Д. Левитов); пригодность к будущей профессиональной деятельности, выражающуюся в активном положительном отношении к оружию, склонности постоянно заниматься профессиональной деятельностью, переходящей на высоком уровне развития в увлеченность (А.В. Крутецкий).

Ранее представленные в научной литературе определения «ценностное отношение к оружию» не в полной мере раскрывают сущностные его характеристики, не учитывают возрастные особенности (ориентация учащейся молодежи и

др.); принадлежность к определенной социальной группе и другие принципы. Поэтому мы уточнили понятие «формирование ценностного отношения к оружию» как целенаправленный процесс, обеспечивающий динамическое, целостное состояние личности, проявляющей положительное отношение к будущей профессиональной профессии, владеющей теоретическими основами, методами и способами решения профессиональных задач и умеющей анализировать и оценивать результаты своей деятельности, способной к мобильности в условиях служебной деятельности.

Комплексное и системное рассмотрение применения оружия курсантами предполагает анализ таких категорий, как цель использования оружия; задача использования оружия и направления использования оружия. В ситуациях будущей профессиональной деятельности курсантов, которые связаны с применением оружия, такое применение приводит к достижению основной целевой задачи, без чего достижение которой представляется неосуществимым. Задачу применения оружия, с одной стороны, определяет цель и, соответственно, условия его применения, с другой стороны – конструктивное назначение оружия.

При оценке возникшей ситуации на предмет необходимости и правомерности применения оружия курсанту необходимо принять верное решение. В общем виде его дальнейшие действия могут быть такими:

1) отказаться от использования оружия с целью поражения правонарушителя в тех случаях, когда это не является необходимым и правомерным;

2) применять оружие на поражение для нанесения ранения, которое исключает возможность летального исхода, однако в дальнейшем не позволит противнику продолжить противоправные деяния, оказывать различного рода сопротивление, оказывать попытку покинуть с места деяния. Следовательно, оружие должно применяться в случаях, когда ранение правонарушителя повлечет за собой устранению угрозы здоровью и жизни военнослужащего или иного члена социума, возможность наступления иных серьезных последствий, а также не позволит правонарушителю сопротивляться и скрыться;

3) применять оружие на поражение, для того чтобы лишить делинквента возможности осуществления определенных деяний, вплоть до его убийства, что является крайней мерой, уместной только в тех случаях, при которых угрозу жизни и здоровью военнослужащего или иного лица, а равно давая возможность наступления, разных особо тяжких консеквенций, исходящую от правонарушителя, невозможно устранить иным способом.

Специфика профессиональной деятельности курсантов проявляется в постоянной мобилизации всех резервов, способствующих оперативному разрешению нестандартных задач в боевой обстановке за счет проявления креативности в экстремальных ситуациях, угрожающих конституционному порядку, жизни и здоровью граждан России, что возможно только при условии ценностного отношения к огнестрельному оружию у будущих офицеров национальной гвардии.

На формирование этого отношения оказывает влияние целый ряд неблагоприятных факторов, обнаруживаемых в процессе подготовки курсантов и последующей профессиональной деятельности. Среди них – низкий уровень воспитанности курсантов, слабая осознанность воинского долга и ответственности, тревожность, агрессивность, низкое качество обслуживания вооружения, недостаточное знание нормативов правовых документов и др.

Итак, ценностные ориентации оказывают существенное влияние на стиль мышления личности, стиль ее жизни, протекание эмоциональных процессов. Педагогической наукой (отечественной и зарубежной) обоснованы различные подходы к определению основных свойств ценностных ориентаций. В их основу положены основные сферы жизнедеятельности человека (материальные и духовные ценности и ориентации); формы сознания и тип культуры (социальная, нравственная, эстетическая, экологическая и др.); сферы самоутверждения личности (ценностные ориентации связаны с семьей, трудовой деятельностью и ее видами, образованием); возрастные особенности (ориентация учащейся молодежи и др.); принадлежность к определенной социальной группе и другие принципы.

Рассматривая ситуации с неправильным применением курсантами оружия, можно сделать вывод, что обучению действиям в критической ситуации в условиях ограниченного времени, когда нужно уметь самостоятельно принимать правомерное и ценностное решение, не обучают: в теории и практике формированию ценностного отношения к оружию, которое является желанным результатом обучения будущего офицера национальной гвардии, уделяется недостаточное внимание.

Полученные офицером навыки при обучении в учебных заведениях войск национальной гвардии должны лечь в основу как служебной, так и боевой подготовленности военнослужащего, в дальнейшем стать опорой в его нелегкой службе, залогом успеха не только при сдаче контрольных, инспекторских, квалификационных проверок, но и при выполнении тяжелых, а порой и опасных для жизни служебных задач. В основу полученных навыков должны лечь не только технические составляющие, но и психологическая подготовленность офицера. Пренебрежение психологической составляющей профессиональной подготовки при обучении стрельбе приводит к тому, что вне тира полученная техническая подготовка будет фактически невостребованной. Следовательно, психологическая подготовка нацелена на формирование необходимых профессионально важных качеств, готовности военнослужащего к различным стрессовым ситуациям и осуществлению действий, направленных на использование оружия.

Кроме того, эффективность решения офицером служебно-боевых задач, которые предусматривают применение оружия, в значительной степени обусловлена его психофизической готовностью к реализации указанных действий, следовательно, она может рассматриваться в качестве структурного элемента общей готовности к правоохранительной деятельности, что и является ее сущностью. В качестве структурных элементов психофизической готовности будущего офицера национальной гвардии к использованию оружия необходимо рассматривать его конвергентные интеллектуальные способности, специфические свойства внимания, а также его способность противодействовать утомлению, что наряду с особенностями структурного строения составляет ее содержание.

Методически обоснованное формирование ценностного отношения к оружию у курсантов военных вузов позволило сформулировать некоторые рекомендации:

1) нивелировать психологические барьеры при выборе содержания образовательного процесса;

2) рассматривать учебно-проблемные задания в рамках моделирования фрагментов профессиональной деятельности, а не формирования готовности курсантов к указанному виду учебной деятельности;

3) преодолеть противоречия между характером традиционно реализуемой учебной деятельности курсантов военных вузов и характером реальной профессиональной деятельности военнослужащих;

4) представить названные требования как обязательные технологические механизмы и процедуры их использования, которые должны быть реализованы в образовательном процессе для курсантов, обучающихся в рамках системы ведомственной профессиональной служебной подготовки.

Выводы. Следовательно, ценностное отношение к оружию курсантов мы определяем преимущественно переменными факторами (*внешними, объективными* – складывающейся ситуацией и *внутренними, субъективными* – правовой компетентностью, психологической готовностью и настроением, технической, тактической, физической подготовленностью) и незначительным количеством постоянных величин. Составляющими данного умения являются такие взаимозависимые аспекты, как правовой, тактический, технический, психологический, физический. Каждое из условий нуждается в

отдельном тщательном анализе, это же касается и необходимости исследования их сопряженного воздействия на офицера. Таким образом, комплексность анализируемого умения, наличие разных по своей сути составляющих представляют педагогическую деятельность преподавателей вуза по формированию ценностного отношения курсантов к применению оружия.

Литература:

1. Астанина А.А., Кудрявцев Р.А. Формирование психологической готовности сотрудников ОВД к применению и использованию огнестрельного оружия // Актуальные проблемы науки: от теории к практике: матер. II Всерос. науч.-практ. конференции / под ред. Ю.П. Кожаяева, О.Ю. Зевеке. – М., 2015. – С. 157-160.
2. Гнесь В.Н., Плохих Г.И. Совершенствование огневой подготовки сотрудников полиции как одно из условий правомерного применения ими огнестрельного оружия // Известия Регионального финансово-экономического института. – 2016. – № 1. – С. 13.
3. Доронин К.Н., Орлов А.И., Логвчев О.В. Теоретические основы формирования у курсантов вузов МВД компетентности в применении огнестрельного оружия // Вестник Чувашия государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2015. – № 3. – С. 110-116.
4. Орлов А.И. Теоретико-методологические основы технологии формирования у курсантов вузов МВД правомерности в применении огнестрельного оружия // Актуальные вопросы подготовки сотрудников полиции к правомерному применению огнестрельного оружия: наука, практика, педагогика, психология. – Нижний Новгород, 2015. – С. 81-92.

Педагогика

УДК 376

кандидат психологических наук, доцент Журавлева Жанна Игоревна

Институт специального образования и психологии Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

кандидат психологических наук Павлова Анна Сергеевна

Институт специального образования и психологии Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент Соловьева Ирина Леонидовна

Институт специального образования и психологии Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

К ВОПРОСУ О СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДСТВАМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Данная статья посвящена одной из актуальных задач дополнительного образования – социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Рассматриваются вопросы создания условий в дополнительном образовании для самореализации, самодеятельности, самоопределения, приобретения знаний и умений, необходимых для полноценной самостоятельной жизни в социуме.

Ключевые слова: дополнительное образование, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, социализация.

Annotation. This article focuses on one of the urgent tasks of additional education – the socialization of children with disabilities. The article considers the issues of creating conditions in additional education for self-realization, self-activity, self-determination, acquisition of knowledge and skills necessary for a full-fledged independent life in society.

Keywords: additional education, students with disabilities, socialization.

Введение. В системе дополнительного образования детей вопрос гармоничного развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) был и остается одним из приоритетных. Идея успешной социализации и предоставление качественного образования, существенно повышающего качество жизни людей с ОВЗ, связывается с персонализацией всех уровней общего образования и в том числе касается системы дополнительного образования. Подобная взаимосвязь актуальна на современном этапе развития гражданского общества в Российской Федерации, так как может обеспечить адекватные условия для максимальной адаптации детей с особыми образовательными потребностями в социуме. Деятельность в рамках объединенной системы дополнительного образования повышает мотивацию всех обучающихся с ОВЗ к познанию, стимулирует личностное и профессиональное развитие каждого из них, помогает эффективно выстроить индивидуальную образовательную и жизненную траекторию.

Изложение основного материала статьи. В последние годы в Российской Федерации особое внимание обращено к развитию сферы дополнительного образования, о чем свидетельствуют мероприятия, проводимые на уровне государства.

К 2020 г. в соответствии с Указом Президента РФ от 7.05.12 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки к 2020 году» дополнительными общеобразовательными программами должны быть охвачены до 70-75% детей в возрасте от 5 до 18 лет. Концепция развития дополнительного образования детей, принятая в 2014 г., определила статус, миссию дополнительного образования детей, его цели, задачи и принципы развития. С 2016 г. дополнительное образование было включено в сферу реализации приоритетного проекта «Доступное дополнительное образование для детей». С 2018 г. Национальным проектом в сфере образования (Федеральный проект «Успех для каждого») реализуется комплекс мер, направленных на развитие дополнительного образования. Обращаясь к доступности дополнительного образования, следует отметить, что важной задачей государственной образовательной политики является вовлечение детей с ОВЗ в детские объединения данного вида образования.

Включение в дополнительное образование детей с ОВЗ при систематических занятиях в детском объединении по выбранному экологическому, туристско-краеведческому, художественному, спортивному, социально-педагогическому или техническому профилю закладывает необходимые для дальнейшей жизни качества и компетенции – трудолюбие, аккуратность, внимание, терпение, желание познавать новое, умение доводить начатое дело до конца; развивает эстетический вкус, улучшает эмоциональное состояние всех участников образовательного процесса. Выбор направленности дополнительного образования может осуществляться исходя из региональных, местных, этнонациональных условий, ориентированных на потребность в рабочих кадрах рынка труда, возможностей трудоустройства выпускников с ОВЗ, продолжения их обучения в учреждениях начального профессионального образования, а также интересов самих обучающихся и их родителей (законных представителей) [2].

Таким образом, дополнительное образование детей с ОВЗ обеспечивает максимальные условия для их самореализации, профессионального самоопределения, создает базис будущего самостоятельного жизнеобеспечения, посильного трудоустройства и организации собственной рекреации, достойного качества жизни. Персонализированная социализация средствами дополнительного образования детей с ОВЗ одновременно с адекватным общеобразовательным процессом, коррекционными аспектами, способствующими формированию мотивационных установок и ценностных ориентаций, самореализацию индивида в различных социальных ролях и функциях в будущем, обеспечит подлинный успех каждого ребенка в Российской Федерации.

Дополнительное образование детей имеет вариативную основу и организуется с учетом интересов детей в пространстве, не ограниченном образовательными стандартами. Современная система дополнительного образования обладает уникальными возможностями для предоставления образовательных услуг и равных возможностей для детей с ОВЗ.

Каждый ребенок должен найти себя, осознать свое место в этом окружающем мире, а также быть признанным, понятым и значимым. Так и «особый» ребенок должен иметь не только возможности для удовлетворения своих физиологических потребностей, но и условия для самореализации, выбора занятия «для души», реализации в интересной для него деятельности, а возможно и представления перспективы для своего развития, связанной с этой деятельностью. Дополнительное образование обеспечивает индивидуальное развитие детей как «здесь и сейчас», так и на перспективу в плане их социально-профессионального самоопределения, реализации личных жизненных притязаний [10].

Сегодня оно способно удовлетворить самые разнообразные интересы наших детей в любой сфере деятельности: науке, технике, искусстве, спорте, природе, сфере познания.

Опыт лучших практик регионов России демонстрирует высокие результаты обучающихся с ОВЗ при освоении дополнительных общеобразовательных программ различной направленности. Об этом свидетельствует статистика результативности мероприятий, подтвержденная ежегодным увеличением победителей, лауреатов, дипломантов, чемпионов различного уровня конкурсов, фестивалей, спартакиад, соревнований и др. [11].

Безусловно, дополнительное образование является мощным средством социализации детей. Оно способствует их социокультурному развитию, формирует такие важные личностные качества, как активность, самостоятельность, сознательность, ответственность. Это сейчас – в постоянно меняющихся условиях жизни – особенно требуется от человека, что соответствует новому пониманию результатов обучения, метапредметных и личностных достижений [7, 8].

Эффективность социализации обеспечивается через использование ресурсов дополнительного образования детей для организации творческих объединений, «приближению» их к возможному выбору профессии, удовлетворению индивидуальных образовательных интересов; использование современных информационных коммуникационных технологий; внедрение образовательной робототехники; развитие творческих способностей и вкуса в практической работе; при подготовке индивидуальных и коллективных работ к фестивалям, смотрам-конкурсам, выставкам разных уровней [1, 9].

Почему иногда в сфере дополнительного образования дети более успешны, чем в школе? Да потому, что ребенок приходит в детское объединение добровольно, в свое свободное время от школьных занятий, выбирает интересующую его область и деятельность, а также понравившегося ему педагога. Здесь его не заставляют учиться, нет жесткой системы оценки результатов, но есть условия для оптимального выбора содержания изучаемого предмета и темпов, форм его освоения. Это очень актуально для детей с ОВЗ в силу их психофизических особенностей. В ряде случаев дополнительное образование способно компенсировать школьные неудачи теми достижениями, которые ребенок получил, занимаясь в детском объединении.

Если обычная школа ориентирована на достижения обучающихся и оценки по учебным предметам, т.е. на уровень академических результатов и освоение основной общеобразовательной программы, то программы дополнительного образования прежде всего ориентированы на развитие личности и раскрытие ее творческого потенциала [6, 8].

Дополнительное образование обладает огромным потенциалом для детей с ОВЗ. Разностороннее программное содержание, методы и приемы, технологии личностно-ориентированного обучения раскрывают возможности каждого воспитанника. Удобный режим посещения занятий, вариативность форм и содержания образовательного процесса, его гибкость и мобильность, доступность дистанционных форм обучения позволяют индивидуализировать дополнительное образование для обучающихся с ОВЗ.

Следует сказать о важном направлении социализации лиц с ОВЗ – их подготовке к осознанному выбору будущей профессии, профессиональному самоопределению. В этом вопросе дополнительному образованию отводится не последняя роль, наравне с такими социальными институтами как школа, семья, различные психологические центры, общественные организации, средства массовой информации и т.д. Интеграция общего и дополнительного образования, в результате которой происходит освоение образовательных программ, создает основу предпрофессиональной подготовки обучающихся. На протяжении всего периода взросления ребенок с ОВЗ, занимаясь в детских объединениях, может пробовать свои силы, возможности в различных сферах деятельности (по дополнительным общеобразовательным программам технической, естественно-научной, физкультурно-спортивной, художественной, туристско-краеведческой, социально-гуманитарной направленности) и с помощью взрослого (педагога, родителя, психолога) определиться с выбором сферы его интересов и ориентироваться на дальнейшее получение профессии.

Реализация дополнительных предпрофессиональных программ (прежде всего в области искусства, физической культуры и спорта) позволяет выявить талантливых и одаренных детей среди обучающихся с ОВЗ, для которых данный вид деятельности впоследствии может стать единственной возможностью профессиональной реализации.

Конечно, в данном вопросе велика роль взрослого: родителей, педагогов, специалистов психолого-педагогического сопровождения. Когда мы говорим о готовности к сознательному выбору профессии лиц в ОВЗ, мы должны понимать, что это не только их информированность о наиболее распространенных и востребованных видах труда, их значении для общества, знании путей приобретения той или иной профессии. Здесь важно предостеречь обучающихся с ОВЗ от необоснованного выбора будущей профессии, который они часто совершают интуитивно, под влиянием случайных факторов, авторитетного мнения взрослого или сверстников. Неадекватный выбор будущей профессии может повлечь за собой в дальнейшем необходимость ее смены, когда человек на практике осознает, что не может освоить данный вид профессиональной деятельности или продуктивно работать в этой сфере.

Дополнительное образование может приобрести новое содержание, обеспечивающее его вариативность, непрерывность и доступность для каждого ребенка с ОВЗ при соблюдении следующих условий:

- преемственность между общим и дополнительным образованием и обеспечение сохранения здоровья детей;
- формирование ключевых компетенций, обеспечивающих возможность самостоятельно решать проблемы в различных сферах жизнедеятельности;
- разделение содержания образования на «общекультурное» и «профильное»;

- соотнесение содержания учебных курсов и дисциплин с возможностями его усвоения детьми на основе личного опыта;
- адаптация, в случае необходимости, изучаемого материала с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей [3, 4, 5].

Выводы. Таким образом, дополнительное образование как вид образования является мощным средством социализации детей с ОВЗ, способствуя их адаптации к окружающему миру, приобретению социальных норм, правил и ценностей, позволяющим им успешно функционировать в обществе. Также существует возможность подготовить обучающихся к осознанному определению дальнейшего профиля обучения соотносительно с их возрастными, психофизическими особенностями, потенциальными возможностями, а также особыми образовательными потребностями.

Литература:

1. Евтушенко И.В., Симонов А.П., Хузина Л.Р., Армянинова К.А., Закиров Р.З., Евтушенко А.И., Ерошина Г.Ю., Любимова Т.Л., Соловьева И.Л., Осокина С.А. Создание специальных условий дополнительного образования обучающихся с особыми образовательными потребностями // Современные наукоемкие технологии, 2019. – № 7. – С. 157-163.
2. Еремина Е.С., Журавлева Ж.И. Современный взгляд на дополнительное образование детей с ограниченными возможностями здоровья // Мировые тенденции специального и инклюзивного образования. Сборник научных статей по материалам международной. – Москва. 2020. – С. 83-87.
3. Журавлева Ж.И., Павлова А.С. Актуальность повышения методической компетентности педагога дополнительного образования, работающего с детьми с ОВЗ // Проблемы современного педагогического образования, 2018. – № 60-3. – С. 126-129.
4. Журавлева Ж.И., Павлова А.С. Адаптация дополнительных общеобразовательных программ в контексте реализации ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы реализации ФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья. Сборник статей по материалам круглого стола. Сост.: И.Ю. Левченко, А.С. Павлова, М.В. Шешукова. – 2016. – С. 157-164.
5. Журавлева Ж.И., Павлова А.С. Разработка и адаптация дополнительной общеобразовательной программы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. – Москва, 2017.
6. Журавлева Ж.И. Развитие творчества в онтогенезе и дизонтогенезе // Специальное образование, 2016. – № 3(43). – С. 22-29.
7. Медведева Е.А., Журавлева Ж.И., Павлова А.С. Инклюзивное художественно-развивающее пространство дополнительного образования как путь социализации личности детей с ограниченными возможностями здоровья. – М.: МГПУ, 2018. – 92 с.
8. Медведева Е.А., Павлова А.С. Формирование личности младших школьников с задержкой психического развития в условиях дополнительного образования художественного направления. – М.: Издательство «Перо», 2018. – 160 с.
9. Попова И.Н., Соловьева И.Л. Дополнительное образование – залог успеха каждого ребенка в трудной жизненной ситуации // Воспитание школьников. – 2020. – № 2. – С. 42.
10. Приходько О.Г., Журавлева Ж.И., Павлова А.С. Дополнительное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в системе непрерывного инклюзивного образования. В сборнике: Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность. Материалы V Международной научно-практической конференции. Главный редактор С.В. Алехина. – 2019. – С. 41-45.
11. Medvedeva E., Prikhodko O., Zhuravleva Zh., Pavlova A. On the issue of additional education for children with special healthcare needs and disabilities in the system of lifelong inclusive education. В сборнике: SHS Web of Conferences. The conference proceedings. – Don State Technical University. – 2019. – С. 10009.

Педагогика

УДК 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Задворная Марина Станиславовна

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург);

доктор педагогических наук, профессор Шерайзина Роза Моисеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Я. Мудрого» (г. Великий Новгород)

РАННЕЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Авторами статьи рассматриваются вопросы, связанные с актуальной проблемой раннего развития детей в контексте современного образования, а также дается научно обоснованное подтверждение фактов об общих закономерностях развития ребенка раннего возраста.

Ключевые слова: раннее развитие, опережающее развитие, амплификация детского развития.

Annotation. The authors of the article consider the issues related to the actual problem of early childhood development in the context of modern education, and also provide a scientifically based confirmation of the facts about the general patterns of early childhood development.

Key words: early development, advanced development, amplification of child development.

Введение. Современная эпоха характеризуется рядом разнонаправленных преобразований глобального масштаба. Согласно Указу Президента Российской Федерации № 204 от 7 мая 2018 года «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» с целью «...достижения к 2021 г. стопроцентной доступности дошкольного образования для детей в возрасте от 2 месяцев до 3 лет» [5] и стратегии на 2018-2025 гг., является «создание условий для раннего развития детей в возрасте до трех лет, реализация программы психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям детей, получающих дошкольное образование в форме семейного» [4].

Цель статьи проанализировать раннее развитие детей в контексте современного образования.

Изложение основного материала статьи. Отечественные ученые Н.М. Аксарина, Г.М. Лямина, С.Л. Новоселова, Э.Г. Пилюгина, К.Л. Печера выдвинули ряд альтернативных теорий, которые объясняют закономерности в развитии ребенка раннего возраста. В теории и практике в настоящее время отсутствуют четкие формулировки и объяснения теоретических оснований и принципов, которые могут быть ориентиром для педагогов-практиков при анализе феномена развития ребенка раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) и семейных групп.

Развитие ребенка – это процесс необратимых, направленных и закономерных изменений, приводящий к возникновению качественных и структурных преобразований на всех уровнях его интегральной индивидуальности. Развитие ребенка в период раннего детства отличается высокой динамичностью и интенсивным темпом [1].

Термин «раннее развитие» официально появился в 1971 году. Его создателем был Масару Ибука, который доказал необходимость осознанного, направленного подхода к развитию детей именно в раннем возрасте – до трех лет. Со временем термин «раннее развитие» трансформировался в «опережающее развитие», что повлекло за собой изучение иностранных языков почти с самого рождения, устного счета до ста к двум годам и стремление родителей «отдать» своего ребенка в профессиональный спорт с трех лет. В то же время появилось утверждение о том, что к концу третьего года жизни клетки головного мозга завершают свое формирование на 70%, соответственно к 6-7 годам на 90%. Об этом Масара Ибука писал в своей книге «После трех лет уже поздно!» Поэтому, чтобы не упустить возможность для развития потенциала ребенка, необходимо создавать условия для его реализации. Поэтому, можно утверждать, что раннее развитие предполагает интенсивное развитие ребенка от рождения до трех лет, максимум до шести лет.

Согласно определению понятия «опережающее развитие» из психологического словаря, ранний возраст характеризуется стадией психического развития ребенка от 1 года до 3 лет, которая отличается качественными изменениями в развитии функций коры больших полушарий головного мозга. В этом временном интервале происходят все последующие события индивидуального развития [3].

Обогащение или углубление детского развития, которое необходимо для полноценного проживания ребенком определенного возрастного периода соответствует термину «амплификация детского развития», который ввел в научный оборот ученый А.В. Запорожец. Амплификация подразумевает расширение познавательных возможностей и перспектив развития в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС ДО).

В условиях ДОО появляются новые формы поддержки семей – это группы кратковременного пребывания, центры ранней помощи, центры игровой поддержки, консультационные центры по вопросам воспитания и развития детей раннего возраста.

Государственная политика современного образования в контексте нормативно-правовых документов, которые регламентируют практическую деятельность образовательных организаций, в том числе ДОО находится в состоянии модернизации. Основными документами, отражающими государственную политику в сфере образования, являются «Закон об образовании в РФ № 273», «Федеральный государственный стандарт дошкольного образования № 1155», которые определяют вектор обновления современного образования [6, 7].

В соответствии с главными направлениями развития образования в России происходит смещение акцентов с ценностей обучения ребенка на ценности его развития. В качестве цели развития ребенка в период раннего детства приоритетным является охрана, укрепление и сохранение здоровья, развитие личностной культуры ребенка в соответствии с общечеловеческими ценностями в контексте развития индивидуальных способностей и склонностей с учетом интересов.

Среди основных проблем, которые стоят перед современным образованием, существуют следующие:

1. Реализация в теории и практике целостного подхода к развитию ребенка в период раннего детства.
2. Ориентация на уникальность и неповторимость развивающейся личности ребенка.

В связи с этим, главные задачи развития детей в период раннего детства, которые определяются исходя из содержания ФГОС ДО могут быть сформулированы следующим образом:

– создать безопасные условия для развития детских видов деятельности (коммуникативной, познавательной, игровой и т.д.);

– обеспечить эмоциональное благополучие и психологический комфорт в период пребывания ребенка в учреждении;

– создать условия для формирования представлений детей о ценностях здорового образа жизни;

– осуществлять поддержку инициативы и самовыражения каждого ребенка;

– оказывать консультационную помощь родителям в вопросах воспитания и развития детей.

Основопологающие идеи, которые пронизывают все уровни и компоненты образования на протяжении многих лет отражают его системную целостность.

Поскольку идейная линия развития современного образования строится на основе личностно-ориентированного подхода, то его реализация в практике требует от педагогов соблюдения следующих принципов: *единства воспитания и обучения; развивающий; систематичности, последовательности, постепенности; связи с социальной ситуацией; доступности, научности, индивидуализации, самооценности детства, вариативности, интеграции.*

Данные принципы созвучны основным идеям реализации ФГОС ДО и понятиям, заложенным в нормативных документах, в основе которых поддержка разнообразия детства, личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия, уважение к развивающейся личности ребенка в контексте индивидуализации.

Являясь конкретизацией гуманистического и личностно-ориентированного подходов, индивидуализация, наиболее адекватно выполняет свою роль, если в ДОО в полной мере созданы условия для развития детей раннего возраста. Это обеспечивает органичность перехода на уровень дошкольного образования. Вместе с тем сущность индивидуализации в контексте современного образования является предметом споров теоретиков и практиков. Индивидуализация образования является форматом, актуальным на сегодняшний день в качестве ресурса развития ребенка, в том числе и в период раннего детства.

Детализация различий в трактовках понятий «раннего развития» и «развития детей раннего возраста» с позиций сегодняшнего дня связана с проектированием образовательного процесса. В частности, имеется в виду, кризис идеи комплексного построения образовательного процесса в дошкольной организации. Переход от приоритетной роли взрослого на активную субъективную позицию ребенка, направленную на преодоление учебно-дисциплинарного варианта взаимодействия. На этапе такого перехода трудно переосмыслить роль и значение отдельных сторон организации образовательного процесса для развития ребенка раннего возраста. В ракурсе развития ребенка раннего возраста можно выделить несколько направлений образовательной деятельности в дошкольных организациях Санкт-Петербурга:

– содержание образования детей в период раннего детства;

– целостность образовательного процесса;

– совершенствование качества образовательного процесса.

На современном этапе наиболее важны задачи исследования механизмов образовательного процесса, выявления общих закономерностей и характеристик раннего развития детей. Ориентация педагогов на системность, целостность процесса развития в совокупности всех его элементов определяет логику и направление его внутренних закономерностей. Таким образом, подход к организации развития ребенка в период раннего детства основывается:

– на целевых ориентирах раннего развития ребенка должны быть связаны с представленными ориентирами в ФГОС ДО;

– на представлении о том, что основой организации условий для развития являются, прежде всего, представления о внутренних механизмах развития ребенка, и реальные возможности ДОО по созданию адекватных условий для их работы.

Особый тип организации образовательной среды, обеспечивающей включение механизмов развития и функционирования в процесс адаптации ребенка к среде и ее преобразования. Психологически содержание развития осмысливается как освоение ребенком аксиологических основ деятельности, в которую он включается. Построение новой социальной ситуации развития – совместной деятельности со взрослым. В данном случае содержанием совместной деятельности является освоение способов действий с предметами, которые ребенок исследует в процессе познания окружающего мира. Для успеха совместной деятельности характерна педагогическая интерпретация происходящего, что создает условия для демонстрации ценностных отношений [2]. Ребенок – активный участник происходящего в образовательном пространстве.

Значимым является то, что все эти условия создают предпосылки для развития ребенка в период раннего детства. Технологической основой построения образовательной среды является организация пространства для реализации деятельности по освоению ребенком способов действия с предметами, например, без акцента на передачу, то есть трансляцию ребенку некоторой суммы знаний. В таких условиях ребенок самостоятельно при своевременной помощи взрослого вступает в совместную деятельность по освоению закономерностей. Такой подход открывает для ребенка горизонты в перспективе для диалога с общественной культурой. Так начинает формироваться индивидуальная позиция как основа личностного роста в логике развития.

Поддержка и сопровождение развития детей раннего возраста в качестве одного из приоритетных направлений государственной политики в области образования акцентирует внимание на особенностях реализации модели раннего развития детей в условиях мегаполиса. Соответствие запросам семьи в контексте государственных приоритетов стимулирует появление вариативных моделей развития детей раннего возраста.

Современный педагог, обладающий определенными компетенциями способен обеспечить эффективность образовательного процесса. Актуальной задачей обеспечения деятельности групп раннего возраста в ДОО является экспертиза качества образовательной среды, параметров оценки и способов ее изучения. Известно, что среда представляет собой источник развития человека, особенно в период раннего детства.

Организация современной развивающей предметно-пространственной среды (далее – РППС) способствует проявлению познавательного интереса и речевой активности детей раннего возраста. Однако для поддержки и сопровождения раннего развития детей необходимо исследовать качество компонентов образовательной среды, их обоснованность с позиций возрастных возможностей детей раннего возраста.

Обращает на себя внимание трансформация РППС в соответствии с контекстом информатизации образования, где определяющую роль выполняют внешние и внутренние факторы. Внешние факторы: политические, экономические, технологические, социально-культурные связаны с влиянием на образовательную среду извне, а внутренние: активность педагогов как носителей образовательных идей, развитие деятельностного подхода, распространение технологического инструментария – с самой образовательной средой.

Внешние факторы задают условия функционирования РППС и требования к ней, тогда как внутренние определяют потребность, готовность и способность педагога воспринимать достижения детей и корректировать образовательный процесс для решения задач образования детей раннего возраста.

Более подробно остановимся на специфике реализации содержания дошкольного образования, которое изменяется, теряя свою актуальность и переходя на новый уровень, который позволит сохранить инновационный характер образовательной деятельности. Складывается иная коммуникационная культура, ориентированная на информационные ресурсы для оперативной обратной связи педагогов с коллегами и с родителями воспитанников. Подобная коммуникация важна и для организации и проведения педагогической диагностики достижений детей раннего возраста. Цифровая среда современного ДОО объединяет педагогический потенциал цифровых образовательных ресурсов для развития детей раннего возраста, что помогает индивидуализировать образовательный процесс, например, используя технологию дополненной реальности. Фактически это появление нового вектора открытых образовательных ресурсов для всех субъектов образовательного процесса ДОО.

Новым элементом данного содержания становится цифровая компетентность педагога, которая объединяет следующие компоненты: культурный; когнитивный; конструктивный; коммуникативный; творческий; критический, которые заложены в основе каждой из используемых технологий развития детей раннего возраста, контролировать безопасность образовательной среды для развития детей раннего возраста; социальный компонент систематизирует овладение профессиональными компетенциями для участия в распространении педагогического опыта на локальном, районном, региональном уровнях. Сложившаяся в Санкт-Петербурге система развития детей раннего возраста характеризуется постоянным совершенствованием образовательного процесса на основе развивающего оценивания качества образовательной деятельности.

Выводы. Таким образом, учитывая современные тенденции педагогики раннего детства основой совершенствования качества образовательной деятельности в ДОО, являются компетентный и деятельностный подходы. Данные подходы определяют ракурс образовательной среды как пространства социализации ребенка раннего возраста и ее структурных компонентов, где приоритетным параметром является характер, содержание и способы взаимодействия взрослого с ребенком для достижения целевых ориентиров. Деятельностный подход ориентирует педагогов на наблюдение и анализ поведения детей, а не на результаты выполнения специальных заданий. Таким образом, информация, полученная из естественной среды, имеет прямое отношение к жизни ребенка и отражает факт его поведения. На сегодняшний день программно-методические комплексы имеют инструментарий для педагогической диагностики индивидуального развития детей с целью оценки результативности педагогических действий и коррекцией компонентов образовательного процесса (Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, Н.Е. Веракса, Т.С. Комарова, В.К. Загвоздкин, Е.К. Федосова и др.).

Оценивание качества образовательной деятельности в ДОО связано с ценностно-смысловой сферой. Наполнение образовательного процесса смыслообразующим потенциалом происходит путем опосредованного проектирования образования через поиск ее смыслообразующей доминанты.

Литература:

1. Галигузова Л.Н. Педагогика детей раннего возраста. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 301 с.
2. Кожевникова В.В. Подходы к воспитанию и развитию детей раннего возраста (обзор вариативных моделей образовательной среды). – Казанский педагогический журнал. – № 4, 2017. – С. 100-113.
3. Кондаков И.М. Психологический словарь. – 2000. – СПб.; М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 508 с.
4. «Паспорт национального проекта "Образование"» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 N 16) [Электронный ресурс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319308/ (дата обращения: 23.10.2020 г.).

5. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 года N 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71937200/> (дата обращения: 23.10.2020 г.).

6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ МОН РФ №1155 от 17.10.2013 [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/ (дата обращения: 02.11.2020 г.).

7. Федеральный закон № 273 от 12 декабря 2012 г. «Об образовании в РФ». [Электронный ресурс]. URL: <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/> (дата обращения: 23.10.2020 г.).

Педагогика

УДК 372.4

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);

студент 2 курса магистратуры Жилиева Наталья Владимировна

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

студент 2 курса магистратуры Швецова Елена Николаевна

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

ВЛИЯНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена важной и значимой для начального образования теме – изучению влияния экологической культуры на формирование нравственности детей младшего школьного возраста. Авторы анализируют основные современные подходы к формированию нравственности учеников начальной школы в процессе их ознакомления с элементами экологической культуры, включая не только знаниевый, но и деятельностный аспекты. Описывается педагогический эксперимент, состоящий из трех этапов (констатирующий, формирующий, контрольный), направленный на воспитание нравственности младших школьников с использованием элементов экологической культуры.

Ключевые слова: экологическая культура, нравственное воспитание, развитие личности младшего школьника.

Annotation. The article is devoted to an important and significant topic for primary education - the study of the influence of ecological culture on the formation of morality in children of primary school age. The authors analyze the main modern approaches to the formation of the morality of primary school students in the process of acquainting them with the elements of ecological culture, including not only knowledge, but also activity aspects. The pedagogical experiment is described, consisting of three stages (ascertaining, forming, control), aimed at educating the morality of primary schoolchildren using elements of ecological culture.

Keywords: ecological culture, moral education, development of the personality of a younger student.

Введение. Все чаще проблема нравственного воспитания подрастающего поколения не только в нашей стране, но и во всем мире, становится все более значимой и актуальной, поскольку смещается акцент с ценностей интеллектуальных, общечеловеческих на материальные ценности, сопровождающиеся крайним эгоцентризмом и социальной изолированностью. Это приводит к отсутствию мотивации у обучающихся к самосовершенствованию, образованию и культурному обогащению. Эта проблема ставит перед современной школой задачу формирования нравственности, нравственных ценностей и обучение навыкам нравственного поведения и взаимодействия.

Снижение уровня ценностно-нравственного воспитания ярко проявляется в отношениях между человеком и окружающей средой. В наше время это очень показательно проявляется в постоянной угрозе экологической катастрофы. Отсюда возрастает огромная необходимость взрастить экологическую культуру в умах подрастающего поколения, а также привить ценностное отношение к окружающей среде каждой личности.

В Федеральном государственном образовательном стандарте говорится о том, что процесс развития личности и принятия духовно-нравственных и других ценностей является одним из главных составляющих процесса образования [13].

В настоящее время многие исследователи обращают свое внимание и на особенности нравственного воспитания младших школьников, и на проблему формирования экологической культуры в условиях начальной школы. Однако вопрос формирования нравственности младших школьников через ознакомление обучающихся с компонентами экологической культуры в современной литературе представлен недостаточно широко.

Таким образом, целью нашей статьи является изучение влияния экологической культуры на нравственное воспитание младших школьников на уроках окружающего мира, описание комплекса мероприятий, направленных на формирование нравственного воспитания, как компонента экологической культуры.

Изложение основного материала статьи. Понятия «экологическая культура» и «нравственное воспитание» тесно взаимосвязаны. Оба понятия обозначают некую совокупность морально-этических, личностных норм, ценностей и установок. Однако, в понятии «экологическая культура» этими основами человек руководствуется не по отношению ко всему и всем, а конкретно к окружающей среде. Таким образом, именно благодаря этой особенности нравственное воспитание под влиянием экологической культуры приобретает черты экологически-нравственного.

Анализируя современную научную литературу, мы пришли к выводу о том, что сочетание экологической культуры и нравственного воспитания в публикациях различного рода встречается довольно часто. Опишем подходы к пониманию данной взаимосвязи.

В ряде исследований предлагается использовать различные технологии в работе с младшими школьниками в процессе формирования экологической культуры. При этом аспект нравственного воспитания затрагивается косвенно. Достаточно распространенным средством формирования экологической культуры являются экскурсии, природоохранные мероприятия и акции [5]. Большое количество работ посвящено учебным, исследовательским проектам и проектной технологии в целом как одного из направлений в работе по формированию экологической культуры младших школьников [8, 3, 2]. Не остается вне внимания ученых и вопрос об использовании информационно-коммуникативных технологий при ознакомлении учеников начальной школы с аспектами экологического поведения [10]. Предметный принцип как основной при

формировании экологической культуры обучающихся поднимается в работах И.А.Киреевой [9], Н.В. Пищенко, С.В. Цымбал, И.Д.Ереминой [11]. При этом авторы предлагают пользоваться не только предметным содержанием урока Окружающий мир, но и русского языка и литературного чтения.

Не остается не исследованным вопрос о формировании отдельных аспектов экологической культуры во внеурочной деятельности [6] и в системе дополнительного образования [10].

Важным представляется появление достаточного количества исследований, связанных с формированием экологической культуры у школьников с особыми образовательными потребностями. Хочется отметить, что авторы тесно связывают нравственное воспитание и экологическую культуру, считая, что при формировании нравственности детей с ОВЗ, возможно осуществлять знакомство школьников с элементами экологической культуры [7, 12].

Актуальную проблему обозначили Н.Л. Дубровская, Л.А. Мосолова, доказав, что нравственное воспитание обучающихся невозможно осуществлять вне формирования экологической культуры, компетентности у учителей [4].

Н.Х. Вохидова, М.А. Абдуллаева тесно связывают формирование экологической культуры, экологическое воспитание младших школьников с нравственным воспитанием, обозначая первое как направление духовно-нравственного развития учеников начальной школы [1].

Таким образом, несмотря на большое количество статей, взаимосвязь и зависимость экологической культуры и нравственного воспитания изучена не в полном объеме.

В качестве предметной основы исследования нами был выбран курс Окружающий мир. Проследить связи между людьми для младшего школьника обязательно, но еще более важно понять и проследить связи людей и его самого с миром окружающим. Именно для этого и существует предмет Окружающий мир. Он развивает интеллектуальную сферу личности ребенка, знакомит его с опытом и культурой, ценностями и традициями предков, позволяет понять механизмы взаимодействия между человеком и природой, формирует знания об окружающем мире и позволяет понять занимаемое место в этом мире.

В качестве испытуемых нами были выбраны обучающиеся 1 класса в количестве 32 человек. Класс обучается по учебно-методическому комплексу «Перспективная начальная школа». Диагностический инструментарий исследования составили методика «Натурафил», предназначенная для диагностики уровня развития интенсивности личного отношения к природе В.А. Ясвина, С.В. Дерябо; методика М.И. Шиловой для изучения нравственной воспитанности младших школьников. Исследование включало три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Опишем результаты констатирующего эксперимента.

По методике В.А. Ясвина, С.В. Дерябо выделяются два показателя: субъективное отношение к природе и экологическая эрудиция. По показателю субъективное отношение к природе большинство обучающихся показали средний уровень (43%), по 16% обучающихся показали уровень высокий и выше среднего, 25% обучающихся находятся на уровне ниже среднего. Итак, большая часть детей имеет средний уровень субъективного отношения к природе, однако, немалую долю составляют дети с низким и ниже среднего уровнем. Таким образом, необходимо повысить уровень сознательного бережного отношения к природе среди учеников данного класса.

По показателю экологическая эрудиция 50% обучающихся имеют средний уровень сформированности натуралистической эрудиции, выше среднего и высокий уровень показали 32% обучающихся. Ниже среднего уровень был отмечен у 11% и низкий уровень у 7% соответственно.

По уровню натуралистической эрудиции детей со средним уровнем больше, что говорит о неплохих знаниях в области окружающего мира, но высокий и выше среднего уровни не дают весомого показателя, а расширенными знаниями богаты единицы учеников класса. Отсюда следует, что необходимо не только изменить отношение детей к вопросу экологии, но и расширить их знания.

По методике М.И. Шиловой большая часть обучающихся, а именно 57%, имеет низкий уровень воспитанности, остальные (43%) имеют средний уровень. Высокий уровень воспитанности и невоспитанность не показал никто из учащихся. Таким образом, нам также необходимо повысить и уровень нравственной воспитанности данного класса.

Формирующий эксперимент предполагал следующие формы и приемы работы: привлечение к экологически-нравственному воспитанию семьи обучающихся, использование работы в малых учебных группах, работа с учебником.

На страницах учебника О.Н. Федотовой, Г.В. Трафимовой, С.А. Трафимова [14], часто встречаются задания, выполнение которых предусматривает осмысление и высказывание детьми своих размышлений в опоре на личностный опыт или на возможную модель поведения по отношению к природе, основанную нравственным воспитанием ребенка. Кроме того, он предоставляет широкие возможности для работы в группах. Для разработки наших заданий мы выбрали темы и упражнения, направленные на экологическое образование младших школьников, а также представили задания для организации групповой учебной работы.

Представим систему заданий и мероприятий, использованных и предложенных нами во время формирующего эксперимента.

Таблица 1

Система заданий и мероприятий, направленных на развитие нравственного воспитания в рамках уроков окружающего мира

Тема занятия	Задания	Групповая работа	Работа с родителями
Раздел Человек и природа			
1. Хвойный город.			Совместно с родителями первоклассники сажают хвойные деревья на территории школы и ухаживают за ними на протяжении всего периода обучения.
2. Как растения расселяются на новые места.		«Природный театр». Обсуди с соседом по парте способы расселения растений, которые вы сегодня узнали. Подумайте, как в паре вы можете их показать у доски другим одноклассникам.	

3. Труд людей осенью.			Конкурс поделок, сделанных первоклассниками вместе с родителями из природных материалов с описанием использованных ресурсов.
4. Как помочь птицам зимой.	Подумайте и расскажите о том, какие проблемы в жизни птиц могут возникнуть зимой. Как человек может помочь решить эти проблемы?	Совместно с соседом по парте попробуйте рассказать о роли птиц в природе и жизни людей. Составьте в группе возможные варианты помощи человека птицам зимой.	Поинтересуйтесь у родителей, как они помогали птицам зимой, когда они учились в школе.
5. Учимся различать деревья и кустарники зимой.	Попробуйте определить, какие деревья у нас растут, а затем расскажете нам, что вы узнали на следующей неделе.		Когда пойдете из школы домой, а также будете гулять в выходные дни, обратите внимание на внешний вид деревьев и оставшиеся на них плоды. За помощью в ваших наблюдениях или при возникновении затруднений обратитесь к родителям.
6. Пришла весна.		Работая в паре с соседом по парте, рассмотрите на рисунке изменения природы с приходом весны. Объясните, как изменилась природа? Какие весенние приметы вы можете отметить?	
7. Природа и мы.		С помощью учебника проанализируйте одну из экологических проблем: <u>1-я группа.</u> Проблема исчезновения некоторых видов животных и птиц в определенных местах. <u>2-я группа.</u> Проблема загрязнения леса. <u>3-я группа.</u> Проблема порчи природных объектов. <u>4-я группа.</u> Проблема жестокого обращения с животными.	
Раздел 2 Человек и общество			
1. Красная книга.		Подумайте и ответьте на предложенный вашей группе вопрос. <u>1-я группа.</u> Почему книга такого цвета? Что в ней может быть? <u>2-я группа.</u> Какие животные могут быть в Красной книге? Как вы думаете, почему они в ней? <u>3-я группа.</u> Какие растения могут быть в Красной книге? Как вы думаете, почему они в ней?	
2. Цветы победы.			Вместе с родителями первоклассники делают поделки или открытки для ветеранов с цветами из бумаги к 9 мая, со стихами внутри.

Таким образом, нами были использованы наглядные, словесные, творческие методы, игровые и исследовательские групповые формы работы. Хочется отметить, что родители принимали участие в обучении и воспитании детей, что несомненно важно при осуществлении нравственного воспитания. Дети смогли сами прийти к определенным выводам, понять суть различных, в том числе экологических, проблем, найти способы их решения, а главное – понять, что каждый человек обязан помочь природе и сохранить её ресурсы.

Выводы. Контрольный этап эксперимента включал те же методики, что и констатирующий. Опишем результаты исследования в сравнительной динамике. По показателю субъективное отношение к природе количество обучающихся

среднего уровня возросло с 43% до 50%, высокого и уровня выше среднего достигло 33% обучающихся, процент испытуемых с уровнем ниже среднего снизился с 25% до 10%. По показателю экологическая эрудиция положительная динамика отмечается по уровням средний (с 50% до 57%), выше среднего и высокий (с 32% до 33%), процент обучающихся с низким уровнем и уровнем ниже среднего также имеет тенденцию к снижению (с 15% процентов в целом до 10%).

По методике М.И. Шиловой результаты исследования также позволяют говорить о положительной динамике: появились обучающиеся с высоким уровнем воспитанности – 4%, процент испытуемых со средним уровнем вырос с 43% до 54%, наблюдается тенденция к снижению процента обучающихся с низким уровнем воспитанности (с 57% до 42%).

Все выше сказанное позволяет сделать вывод о том, что задания с экологическим содержанием позволяют не только повысить уровень экологической культуры младших школьников, но и эффективно осуществлять нравственное воспитание.

Таким образом цель нашей статьи достигнута. Мы выявили связь экологической культуры младших школьников с нравственным воспитанием и описали комплекс мероприятий, направленных на формирование нравственного воспитания, как компонента экологической культуры.

Литература:

1. Вохидова Н.Х., Абдуллаева М.А. Экологическое воспитание как направление духовно-нравственного развития обучающихся младших классов // В сб. статей по материалам V международной научно-практической конференции Подготовка учителя начальных классов: проблемы и перспективы. – Минск. – 2021. – С. 119-122.
2. Глазунова О.И. Актуальные проблемы нравственно-экологического воспитания личности младшего школьника // Вестник студенческого научного общества ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет». – 2021. – Т.2. – №13-2. – С. 429-435.
3. Гримовская Л.М. Развитие познавательных способностей детей в проектной деятельности по экологической тематике // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – №2. – С. 6.
4. Дубровская Н.Л., Мосолова Л.А. Нравственное воспитание школьников посредством формирования экологической компетентности учителями предметов естественного цикла // В ст. статей по материалам XVI международной научно-практической конференции Наука, образование и общество: тенденции и перспективы развития. – 2019. – С. 86-88.
5. Дьячкова Т.В. Воспитание экологической культуры через организацию экологических экскурсий, природоохранных мероприятий и акций // В сб. статей по материалам 39 международной научно-практической конференции Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт. – 2020. – С. 93-96.
6. Зайцева С.А., Колесова О.В. Развитие представлений о здоровом образе жизни (здоровьесбережении) у детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности // Балканское научное обозрение. – 2020. – Т.4. – №2 (8). – С. 27-30.
7. Зайцева С.А., Мухина Л.Н. Формирование экологической культуры слабовидящих младших школьников // В сб. статей по материалам XIV Международной научно-практической конференции Экологическое образование для устойчивого развития: теория и педагогическая реальность. – 2017. – С. 107-110
8. Зайцева С.А., Рыжечкина Л.И. Формирование экологической культуры младших школьников средствами учебных проектов // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №62-3. – С. 86-89.
9. Киреева И.А. Воспитание экологической культуры младших школьников на уроках русского языка // Электронный научный журнал. – 2020. – №8 (37). – С. 107-109.
10. Маслова Т.А., Федорова Н.А. Роль информационных технологий в воспитании экологической культуры личности в системе дополнительного образования // Вестник Калужского университета. – 2021. – №1 (50). – С. 169-171.
11. Пищенко Н.В., Цымбал С.В., Еремина И.Д. Воспитание экологической культуры младших школьников на уроках литературного чтения // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. – 2021. – №2 (71). – С. 134-137.
12. Саломина Е.А. Нравственное воспитание как предпосылки развития экологического воспитания у детей с ОВЗ // В сб. статей по материалам VI Всероссийской научно-практической конференции по экологическому образованию От экологического образования к экологии будущего. – 2020. – С. 1209-1213.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Учебно-методический портал Министерства образования и науки РФ URL: <http://минобрнауки.рф>
14. Федотова О.Н., Трафимова Г.В., Трафимов С.А. Окружающий мир. Учебник. 1 класс в 2-х частях. – М.: Академкнига, 2018.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Зотова Ирина Васильевна

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

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ «ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ»

Аннотация. В статье рассмотрена общая характеристика понятия «повышения квалификации педагогов дошкольной образовательной организации. Проанализирована психолого-педагогическая и методическая литература по проблеме исследования. В статье раскрыты понятие и сущность повышения квалификации педагогов дошкольной образовательной организации, определены особенности организационно-управленческих условий повышения квалификации педагогических кадров в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: управления, повышением квалификации, педагог, дошкольная образовательная организация, кадры, организационно-управленческие условия.

Annotation. The article discusses the general characteristics of the concept of "advanced training of teachers of preschool educational organizations. The psychological, pedagogical and methodological literature on the research problem is analyzed. The article reveals the concept of advanced training of teachers of a preschool educational organization, defines the features of organizational and managerial conditions for advanced training of teaching staff in a preschool educational organization.

Keywords: management, professional development, teacher, preschool educational organization, personnel, organizational and managerial conditions.

Введение. Процесс развития современного образования не может быть эффективным без дальнейшей профессионализации лиц, задействованных в его организации, в частности на уровне дошкольной образовательной системы. Бесперывный 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.

Развития профессиональных компетенций педагогов дошкольного образования отражен в исследованиях И.Н. Асаевой [1], М.Н. Корешковой [2], О.И. Рассказовой [7], Т.А. Соседенко [9]. Система профессионального развития педагогов в дошкольных организациях описана Ю.Ю. Барановой, Л.Л. Лашкова [3], Е.И. Маркиной [5], Н.Г. Пантелеевой [6].

Изложение основного материала статьи. В настоящее время в условиях реализации ФГОС дошкольного образования остро стоит вопрос об усилении профессионального развития педагогических работников системы дошкольного образования и повышения их профессиональных компетенций.

В сложившихся условиях необходимо оперативно знакомить педагогов дошкольного образования с новыми нормативными документами, регламентирующими деятельность ДОО, предоставлять квалифицированную консультационную помощь работникам дошкольных образовательных организаций, демонстрировать практику применения инновационных технологий дошкольного образования, в основной характеристике в профессиональном стандарте, понятия квалификация, является освоения специалистом дошкольного образования ЗУН, а также наличия личностных и профессиональных качеств, то есть компетенций.

Рассмотрим сущность понятий «компетенция» и «квалификация», они взаимосвязаны. Профессионализм считается как одна из компетенций, в данном случае это не гарантирует наличие у педагогического работника морально-нравственных качеств, качественное исполнение своих должностных обязанностей является одним из профессиональной деятельности, что свидетельствует о квалификации педагогов дошкольного образования, многие авторы выделяют квалификации на разных уровнях, одна выражена в официально фиксируемых документах, а другая квалификация показывает уровень профессионализма, проявляющийся при профессиональной деятельности педагога дошкольного образования. Компетенцией – совокупность теоретических знаний, необходимых педагогическому работнику для осуществления профессиональной деятельности, с другой позиции компетентность, является способность практически использовать полученные знания в ходе реализации в своей профессиональной деятельности.

О.А. Соломенникова трактует понятие «педагогическая компетентность» в качестве совокупности профессионально обоснованных требований к педагогу [8].

И.О. Рассказова рассматривает компетентность дошкольного педагога как императивную систему профессиональных характеристик личности, которые определяют успешность педагогической деятельности. Среди таких характеристик следует автор выделяет когнитивно-познавательную компетентность (полнота и системность знаний об основах функционирования детского дошкольного учреждения, а также знаний о сущности, оптимальных формах и методах организации работы воспитателя, знание основ воспитания детей дошкольного возраста), мотивационно-ценностную компетентность (степень осознания воспитателем личностной и социальной значимости оптимальной организации собственного труда, наличие профессиональной мотивации и эмоционально-оценочного отношения к эффективности своей работы), креативно-деятельностную компетентность (степень сформированности профессиональных умений) [7].

Компетентность является то, к чему можно научиться во время профессиональной и практической деятельности, а компетенция наличие врожденных или приобретенных качеств, необходимых для специалиста дошкольного образования, значит, какие-то из качеств можно самообразовываться и самовоспитываться, но многие компоненты компетенции педагога образовательной организации, является либо врожденными, либо заложенными с детства.

Становление профессиональной компетентности рассматривается как качественное изменение в профессиональной деятельности специалиста дошкольного образования, раскрытие ее внутренних ресурсов, а также достижение более творческой способности выполняемой профессиональной работы. Именно это актуализирует повышение квалификации как процесс непрерывного профессионального и личного развития педагога в ситуации все возрастающих требований семьи, общества и государства к качеству дошкольного образования.

Повышение квалификации педагогов, как вид профессионального образования, в силу своих особенностей дает возможность в сжатые сроки не только помочь педагогам понять смысл преобразований в образовании на дошкольном уровне, но и восполнить в определенной мере набор компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта. Повышение квалификации обеспечивает углубление профессиональных знаний и умений, является обязательным для каждого педагога.

Первоочередная задача в повышении 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 исследователями Р.Н. Досаева, Е.А. Подосинникова, Т.А. Соседенко 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 [9].

Таким образом, повышение квалификации педагогов дошкольного образования должно быть направлено на развитие профессиональной компетентности педагогического работника и включать в себя следующие основные направления: формирование специально-профессиональных знаний; выявление научно-познавательных потребностей; развитие коммуникативных способностей, умений и навыков; развитие организаторских способностей и навыков управленческой деятельности; формирование личностно-гуманных качеств.

Рассматривая такое понятие как профессиональная компетентность педагогов в качестве системного явления, целесообразно выделить следующие ее структурные компоненты:

– интеллектуально-педагогическая компетентность – предполагает применение педагогом полученных им знаний и опыта в процессе выстраивания образовательного и воспитательного процессов, а также внедрение инновационных подходов в своей педагогической деятельности;

– информационная компетенция представляет собой всю информационную совокупность представлений педагогов обо всех участниках педагогического процесса: воспитанниках, их родителях, коллегах, руководстве и т.д.;

– эмоциональная компетентность – заключается как в осознании педагогом своего собственного эмоционального состояния, так и в понимании эмоций окружающих людей, в способности педагога к управлению собственным поведением, контролю своих эмоций, в способности к рефлексии, стрессоустойчивости; коммуникативная компетентность – одно из ключевых профессиональных качеств педагога, которое состоит из навыков и способности к слушанию, экстраверсии, эмпатии и пр.

В соответствии с определением понятия «профессиональная компетентность» исследователи Р.Н. Досаева, Е.А. Подосинникова, Т.А. Соседенко предлагают использовать три основных критерия для оценки уровня профессиональной компетентности педагога: наличие и применение в педагогической практике современных педагогических технологий; готовность педагога к решению профессиональных предметных задач; контроль своей деятельности на основании принятых социально-педагогических норм и правил; помимо этого, исследователи выделяют отдельно такую важную составляющую профессиональной компетентности педагога дошкольной сферы образования как стремление к самостоятельному получению и наработке новых умений и знаний и дальнейшее их использование в своей педагогической практике [9].

Непосредственный процесс повышения квалификации педагогов дошкольной образовательной организации рассматривается в качестве первостепенного звена в целостной общегосударственной системе образования педагогических кадров, комплексного и творческого процесса, направленного не только на практическое обучение дошкольных педагогов методам и приемам работы с детьми, но непрерывное повышение их профессиональной компетентности.

Итак, к числу основных целей повышения квалификации педагогов относят: развитие профессиональной педагогической компетентности; формирование профессиональных навыков системной рефлексии педагогического процесса и его результатов; обеспечение структурной целостности педагогической деятельности. Указанные цели в своей совокупности являются основой для соблюдения современных требований по достижению высокого качества образования.

Повышения квалификации педагогов ДОО в системе должна опираться на следующие принципы:

– принцип полного охвата всего работающего педагогического состава ДОО – данный принцип предполагает необходимость повышения квалификации каждого сотрудника ДОО по мере необходимости, но не реже одного раза в три года;

– принцип применения дифференцированного подхода к разным категориям кадрового состава дошкольного образования – данный подход предполагает внедрение системы повышения квалификации с учетом таких показателей как образование, профессиональный стаж, занимаемая должность и т.д.;

– принцип непрерывного образования педагогов – повышения квалификации педагогов на постоянной непрерывной основе; системный подход к организации последовательности процесса повышения квалификации – предполагает системность с долгосрочным и оперативным планированием данного процесса.

Задачи совершенствования профессионального уровня педагогов дошкольных учреждений решаются: в системе повышения квалификации и мероприятий дополнительного образования взрослых; в процессе методической работы с кадрами; посредством самообразования педагогов.

Педагог Л.Л. Лашкова отмечает, что содержание процесса формирования профессиональной компетентности специалистов ДОО в системе повышения квалификации постоянно изменяется в соответствии с изменениями нормативных документов, культурных ценностей, профессиональных требований воспитателя к профессии [3].

В структуре профессиональной переподготовки и повышения квалификации обеспечивает выявление перспективных потребностей системы образования в переподготовке педагогических и руководящих кадров и повышении квалификации, на основе анализа разработку выявленных потребностей широкого спектра образовательных программ, возможность формирования персонализированного маршрута освоения программ повышения квалификации либо индивидуальной образовательной программы педагога, а также организацию мониторинга их достижения и концентрацию ожидаемых результатов повышения квалификации.

Система профессионального роста педагогических и руководящих сотрудников выстраивается на определенных подходах, которые, не смотря на свое великое множество, могут быть разделены на четыре основных направления:

– анализ необходимости и потребности в повышении квалификации педагогических кадров образовательной организации;

– планирование образовательных программ, а также самого процесса повышения квалификации педагогических кадров образовательной организации;

– обеспечение организационно-педагогических условий для реализации разработанных образовательных программ;

– анализ результатов проведенной работы с целью дальнейшего продвижения работника педагогического и управленческого уровня по служебной лестнице либо в других целях.

Выводы. Таким образом, профессиональная компетентность педагога понимается как качественное и количественное изменение личности педагога в профессиональной деятельности. Достижение более высокого и творческого уровня выполняемой профессиональной работы, развитие ее внутренних ресурсов, профессионально важных и профессионально значимых качеств личности и готовности к постоянному профессиональному росту, а также наличие устойчивой мотивации профессиональной самореализации. Именно, это актуализирует повышение квалификации как процесс непрерывного личностно-профессионального развития педагогов в ситуации все возрастающих требований семьи, общества и государства к качеству дошкольного образования.

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. Корешкова М.Н. Формирование профессиональной компетентности молодых педагогов дошкольного образования / М.Н. Корешкова, М.А. Рыжовская // Молодой ученый. – 2016. – №24. – С. 466-469.

3. Лашкова Л.Л. Использование активных методов обучения в процессе повышения квалификации педагогов дошкольного образования / Л.Л. Лашкова // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – №5(42). – С. 265-267.

4. Ломакина Г.Р. Педагогическая компетентность и компетенция: проблемы терминологии / Г.Р. Ломакина // Педагогическое мастерство: материалы Междунар. науч. конф. – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 276-279.

5. Маркина Е.И. Профессиональный стандарт педагога в системе внутриорганизационного повышения квалификации для образовательных организаций / Е.И. Маркина, И.В. Латыпова, Ю.Ю. Баранова. – Челябинск: ЧИППКРО, 2015. – 136 с.

6. Пантелеева Н.Г. Система подготовки и переподготовки педагогических кадров – важное направление развития современной системы дошкольного образования / Н.Г. Пантелеева // Вопросы дошкольной педагогики. – 2019. – № 2 (19). – С. 1-4.

7. Рассказова О.И. Формирование профессиональной компетентности будущих воспитателей детских дошкольных учреждений: научный дискурс проблемы / О.И. Рассказова, П.И. Рассказова // Формирование кадрового потенциала СПО – инновационные процессы на производстве и в профессиональном образовании. – 2016. – С. 109-114.

8. Соломенникова О.А. Структурно-функциональная модель развития профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в системе повышения квалификации / О.А. Соломенникова, Ю.А. Гладкова, С.С. Прищепа // Вестник РМАТ. – 2017. – №4. – С. 44-54.

9. Соседенко Т.А. Профессиональная компетентность педагога дошкольного учреждения: теоретико-методологический аспект / Т.А. Соседенко, Р.Н. Досаева, Е.А. Подосинникова // Гуманитарные исследования. – 2014. – №3. – С. 152-156.

Педагогика

УДК 378.17

кандидат биологических наук, доцент, заведующая кафедрой биологии, экологии и безопасности жизнедеятельности Ибрагимова Эвелина Энверовна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

УМЕНИЕ ОКАЗЫВАТЬ ПЕРВУЮ ПОМОЩЬ – ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье представлены результаты анализа по умению обучающихся различных направлений подготовки оказывать первую помощь при несчастных случаях и неотложных состояниях. Установлено, что у обучающихся вуза, не изучавших дисциплину «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни», практически не сформированы навыки оказания первой помощи пострадавшим. Большинство из них осознают важность изучения данного курса, мотивируя это тем, что умение оказывать первую помощь снизит смертность людей при несчастных случаях и неотложных состояниях. Бакалавры профильных подготовок («Безопасность жизнедеятельности») обладают достаточным уровнем теоретических знаний и сформированных практических навыков по оказанию первой помощи, которые могут уверенно применять в экстренных ситуациях.

Ключевые слова: первая помощь, практические навыки, обучающиеся, безопасность жизнедеятельности, травмы, неотложные состояния.

Annotation. The article describes the results of the analysis of skills students of training to provide first aid in case of accidents and emergency conditions. It was found that the students of the university, who didn't study "Fundamentals of medical knowledge and healthy lifestyle" didn't formation the skills of providing first aid to the victim. Most of them realize the importance of studying this course, citing the fact that the ability to provide first aid will reduce the mortality of people in accidents and emergencies. Bachelors of specialized training ("Life Safety") have a sufficient level of theoretical knowledge and formed practical skills in first aid, which they can confidently apply in emergency situations.

Keywords: first aid, practical skills, students, life safety, trauma, emergency conditions.

Введение. Безопасность жизнедеятельности с каждым годом приобретает все большую актуальность, обусловленную возрастающим количеством рисков различной природы для здоровья и жизни людей, сопровождающихся повышенной травматизацией. Травматизм – это серьезная социально-экономическая и медико-биологическая проблема социума и государства в целом, так как приводит в большинстве случаев к нарушению качества жизни, инвалидности [1] и даже летальному исходу [2]. Ежегодно, из-за травматизма гибнет более одного миллиона людей и такое же количество получает увечья с последующей инвалидизацией [2]. Уэлиев С.Д. с соавторами отмечает [3], что травматизм – это комплексное понятие, включающее в себе как традиционное медицинское понимание данного феномена, так и нарушение нравственно-этического статуса индивида, сопровождающееся расстройствами психического и соматического здоровья [3].

Несмотря на природу рисков (техногенные, природные, экологические, нозологические и т.д.), степень и частоту их воздействия на людей, итог всегда одинаков – нарушение функционирования организма в целом или его отдельных органов и систем. В данном контексте большое значение имеет формирование у человека культуры безопасности [4] и ее важной составляющей – медико-биологической культуры. В свою очередь, важным структурным компонентом медико-биологической культуры безопасной жизнедеятельности являются теоретические знания и практические навыки оказания первой помощи, которыми должен обладать практически каждый человек, в силу чего важно обеспечить формирование данных навыков. Наиболее благоприятным периодом для этого является время обучения подростков и студенческой молодежи в образовательных организациях. Как правило, знания в этой области обучающиеся получают в период обучения в общеобразовательной школе при изучении курса «Основы безопасности жизнедеятельности», а также в вузах в рамках курса «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни». Бакалавры направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Безопасность жизнедеятельности» приобретают необходимые теоретические знания и практические навыки по оказанию первой помощи в курсе профессионального цикла обучения – «Оказание экстренной реабилитационной помощи в зоне ЧС».

Первая помощь – это комплекс простейших, срочных и целесообразных мер, направленных на спасение жизни человека и проводимых на месте происшествия до прибытия квалифицированной медицинской помощи или доставки пострадавшего в лечебное учреждение [5]. Основной целью оказания мероприятий первой помощи является недопущение ухудшения состояния пострадавшего человека [6]. В большинстве случаев первую помощь оказывают люди, находящиеся рядом с пострадавшим или случайные очевидцы происшествия. Первая помощь оказывается гражданам при несчастных случаях, травмах, отравлениях и других состояниях и заболеваниях, угрожающих их жизни и здоровью, лицами, обязанными оказывать первую помощь в соответствии с Федеральным законом или со специальным правилом и имеющими соответствующую подготовку (ФЗ от 21.11.2011 № 323-ФЗ, ст. 31, п. 1) [7]. В этой связи знания и умения по оказанию первой помощи на месте происшествия являются важнейшей частью культуры безопасности, так как смертность от травм, отравлений и несчастных случаев занимает второе место после сердечно-сосудистых заболеваний [8]. Очевиден факт необходимости обучения правилам оказания первой помощи при несчастных случаях, внезапных заболеваниях, неотложных состояниях не только лиц указанных в законе: сотрудников органов внутренних дел, военнослужащих и работников Государственной противопожарной службы, спасателей аварийно-спасательных формирований и аварийно-спасательных служб (ФЗ от 21.11.2011 № 323-ФЗ, ст. 31, п. 1) [3], но и населения. Сформированность у людей практических навыков оказания первой помощи не только способствует спасению жизни пострадавшего, но также является в дальнейшем

залогом успешного лечения. Необходимо знать, что оказание помощи эффективно в течение первого – «золотого часа», следовательно, умение каждого человека оказать первую помощь пострадавшему до прибытия служб спасения может сыграть решающую роль для спасения жизни. Физиологически организм человека устроен так, что максимальные компенсаторные функции при внезапных и серьезных повреждениях эффективно поддерживают стабильное состояние примерно в течение одного часа, по истечении которого происходит снижение прочности, в результате организм перераспределяет ресурсы для обеспечения остатками жизненных сил самую главную свою часть – головной мозг [9, 10]. В этой связи именно в течение первого часа после происшествия оказание медицинской помощи наиболее эффективно, так как способствует значительно снизить развитие опасных осложнений, поэтому наличие сформированных навыков у оказывающего первую помощь человека на месте происшествия будут способствовать спасению жизни [10]. Следовательно, жизнь пострадавшего человека до прибытия врачей практически полностью будет зависеть от уровня сформированности навыков и умений по оказанию первой помощи у очевидцев происшествия.

Статистика свидетельствует, что из десяти умерших до прибытия врачей девятерых можно было спасти при условии оказания ему незамедлительной первой помощи. В этой связи цель статьи заключается в обосновании необходимости обучения студенческой молодежи навыкам оказания первой помощи как важной составляющей культуры безопасности человека.

Изложение основного материала статьи. С целью определения уровня теоретических знаний о первой помощи и способах ее оказания при экстренных ситуациях и несчастных случаях было проведено анонимное анкетирование обучающихся разных факультетов Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова (психологии и педагогического образования, инженерно-технологического, экономики и информатики, искусств). В этой связи опрошенные были разделены на две группы: 1 группа – обучающиеся, изучавшие дисциплину «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни» (n=49), 2 группа – обучающиеся, не изучавшие указанную дисциплину (n=52). Обоснованность выбора указанной дисциплины связана с тем, что при ее изучении обучающиеся вуза приобретают не только элементарные медицинские знания, но также формируют навыки по оказанию первой помощи.

В опросе приняли участие обучающиеся (n=101) обоего пола в возрасте 18-20 лет. В анкете были отражены вопросы теоретической части и практической, заключающейся в умении проводить мероприятия первой помощи.

Полученные результаты позволили прийти к заключению, что у респондентов отмечался разный уровень как теоретических знаний в области медико-биологической культуры, так и практических навыков и умений, необходимых для оказания первой помощи. В частности, на вопрос «Необходимо ли изучать правила оказания первой помощи в вузе?» 78% опрошенных респондентов первой группы дали положительный ответ, у 16% данный вопрос вызвал затруднения и 6% сошлись во мнении, что им это абсолютно не нужно. Близкие ответы на данный вопрос были даны обучающимися второй группы – 71,2% дали положительный ответ, соответственно 28,8% затруднились ответить. Таким образом, обучающиеся второй группы осознавали важность и необходимость приобретения в стенах вуза знаний и практических умений по оказанию первой помощи. Данный вывод подтвердили ответы, полученные в обеих группах опрошенных на вопрос: «Снизит ли количество смертей умение оказывать первую помощь?». 74% опрошенных респондентов первой группы убеждены, что умение оказывать первую помощь снизит смертность при несчастных случаях и неотложных состояниях, 16% затруднились ответить на поставленный вопрос и 10% ответили, что умение оказывать первую помощь не повлияет на снижение показателя смертности при внезапных травмах и несчастных случаях. Большая часть обучающихся второй группы (77% опрошенных) высказали предположение, что смертность снизится при правильно оказанной первой помощи, 13,4%, наоборот, отметили, что смертность травмированных людей не снизится и 9,6% не смогли определиться с ответом.

Следующий вопрос был задан для выяснения наличия навыков оказания первой помощи, при этом было отмечено снижение количества положительных ответов. Так по мнению обучающихся первой группы, навыками по оказанию первой помощи обладают 45%, в свою очередь 41% опрошенных респондентов отметили, что данный навык у них не сформирован, а 14% считают, что им «это не нужно». Интересные данные, близкие к показателям первой группы, были получены во второй группе опрошенных студентов, в частности, 42% отметили, что обладают навыками оказания первой помощи, 44,5% такого навыка не имеют и 13,5% респондентов убеждены, что умение оказывать первую помощь им не пригодится.

Для конкретизации сформированности умений и навыков оказания первой помощи в экстренных ситуациях и способности их использования на практике, респондентам был задан вопрос: «В экстренной ситуации не растеряетесь ли Вы при оказании первой помощи пострадавшему?». 37% опрошенных первой группы убеждены, что смогут оказать все необходимые мероприятия первой помощи, 28% признались, что растеряются и у 35% данный вопрос вызвал затруднения. Во второй группе количество убежденных в сформированности своих практических навыков было гораздо ниже. Только 25% респондентов считают, что смогут оказать первую помощь, остальные либо растеряются (61,5%), либо не знают как себя поведут в критической ситуации (13,5%). Возможно у респондентов второй группы имели место определенные теоретические знания по правилам и мероприятиям оказания первой помощи, полученные в общеобразовательной школе или при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в вузе, однако их недостаточно для формирования практических умений и навыков оказания первой помощи пострадавшим при травматизации и неотложных состояниях.

Известно, что в большинстве случаев при оказании первой помощи при неотложных состояниях и тяжелых травмах пострадавшему необходимо проводить сердечно-легочную реанимацию, в этой связи молодым людям был задан вопрос по знанию алгоритма и умению его проведения. Обучающиеся первой группы разделились по ответам: 57% дали положительный ответ, 37% – отрицательный и 6% не знали ничего о предназначении данного мероприятия. 6% респондентов второй группы честно признались, что не знают что такое «сердечно-легочная реанимация», 11% ответили, что умеют ее проводить, а у 83% опрошенных навыков ее проведения отсутствует.

В связи с этим обучающимся второй группы был задан вопрос: «Хотели бы Вы научиться оказывать первую помощь?». 52% опрошенных дали положительный ответ, 15% – отрицательный и 33% не видят в этом необходимости. Вместе с тем, в обеих группах опрошенные студенты (более 90%) считают, что навыки оказания первой помощи нужны обычным людям, поэтому им был задан вопрос: «Нужно ли создавать волонтерские группы для популяризации знаний и умений по оказанию первой помощи?». В данном вопросе снова мнения респондентов обеих групп оказались практически одинаковыми – 80% и 87% опрошенных отметили важность такой работы для просвещения населения. Таким образом, молодые люди осознают важность формирования умений и навыков по оказанию первой помощи при чрезвычайных ситуациях, травмах на производстве и образовательных учреждениях, а также неотложных состояниях, однако многие из них не позиционируют себя как личность, умеющую и способную оказать первую помощь человеку, который в ней нуждается. В данном контексте основной задачей преподавателей медико-биологических дисциплин является грамотно проводимая методическая работа с молодежью с целью формирования культуры безопасности и умения оказывать первую помощь как ее важного компонента. Данная цель может быть достигнута включением в учебные планы подготовки бакалавров различных направлений дисциплины «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни». С целью формирования практических навыков необходимо при проведении практических занятий максимально приближать обучающихся к реальной обстановке для чего

нужна соответствующая материально-техническая база (использование тренажеров, манекенов, фантомов, имитаторов травм и ранений) и применение современных инновационных методов обучения, среди которых можно отметить активные и интерактивные методы [11, 12], а также высокоэффективные AR и VR технологии (augmented reality – дополненная реальность, virtual reality – виртуальная реальность).

Дополненная реальность – это своеобразное пространство между реальностью и виртуальностью, позволяющее проецировать любую цифровую информацию (изображение, видео, текст, графики и т.д.) поверх экрана любых устройств. В свою очередь технология виртуальной реальности позволяет полностью погрузить обучающегося в виртуальный мир, обеспечивая максимальную погружение в экстремальную ситуацию, обеспечивающую полную реалистичность происходящего, необходимую для формирования практических навыков по оказанию первой помощи и психологической устойчивости оказывающего первую помощь. Создатели приложений VR уделяют особое внимание тактильной компоненте процесса (haptics – осязательный, тактильный) [13], так как ее подключение в процесс обучения дополнительно к зрительной и слуховой сенсорным системам способствует более глубокому восприятию и запоминанию происходящего, что очень важно в обучении правилам оказания первой помощи, при которой в большинстве случаев необходимо соблюдение алгоритма действий.

Параллельно с анализом уровня сформированности медико-биологической культуры у обучающихся обеих групп, был проведен аналогичный опрос у бакалавров профиля «Безопасность жизнедеятельности», для которых дисциплина «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни» является одной из важнейших дисциплин профессионального цикла. Опрошенные студенты считают необходимым преподавание данной дисциплины на всех без исключения направлениях подготовки, кроме этого они отмечают важность и необходимость проведения просветительской работы со всеми категориями граждан для популяризации знаний в области правил оказания первой помощи. У всех бакалавров профиля «Безопасность жизнедеятельности» сформирован и четко отработан (до автоматизма) алгоритм проведения сердечно-легочной реанимации и навык работы с дефибриллятором.

Интересные данные были получены при анализе ответов опрошенных респондентов на вопрос: «Как Вы поведете себя в экстренной ситуации, при которой необходимо незамедлительно оказать первую помощь?» (рис. 1).

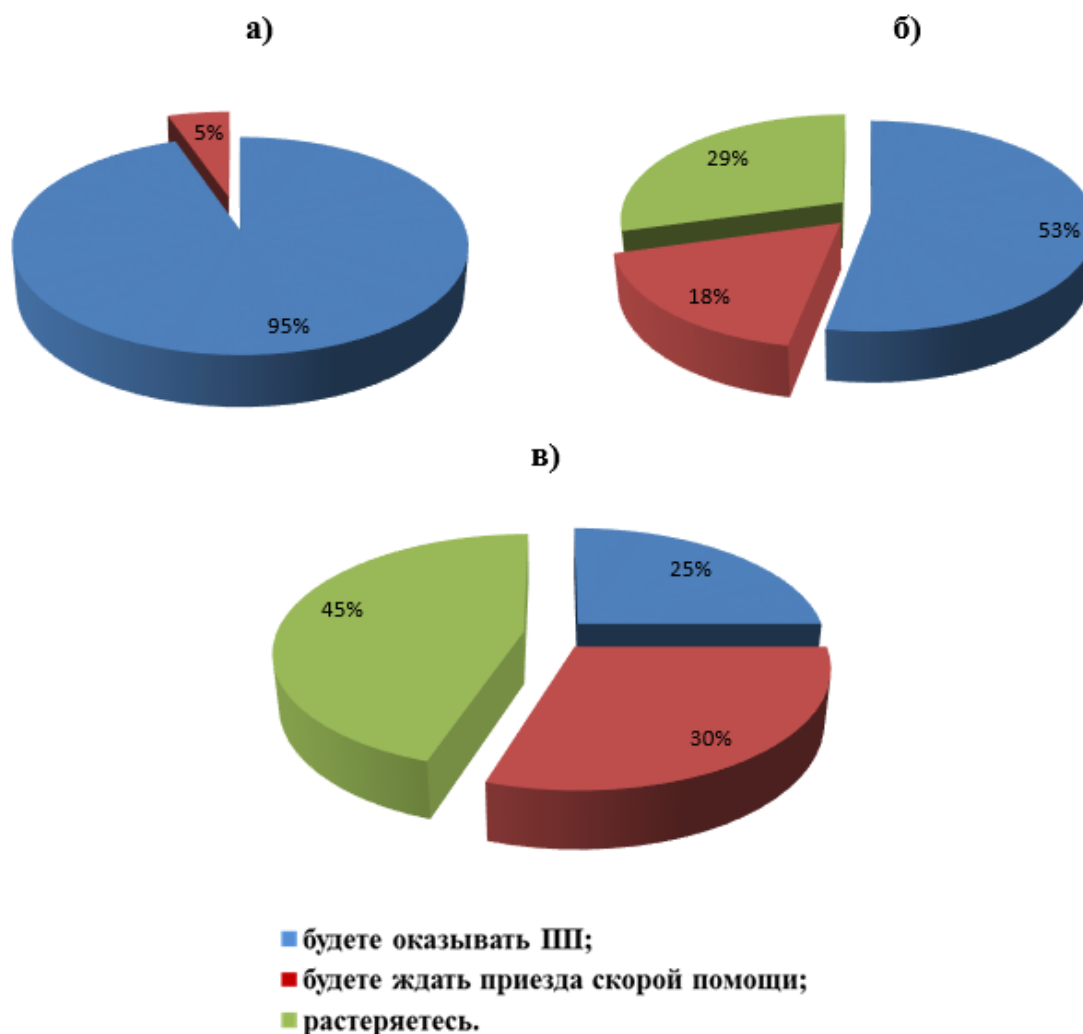


Рисунок 1. Распределение вариантов ответов опрошенных обучающихся на вопрос: «Как Вы поведете себя в экстренной ситуации, при которой необходимо незамедлительно оказать первую помощь?»: а) бакалавры профиля «Безопасность жизнедеятельности»; б) бакалавры, изучавшие дисциплину «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни»; в) бакалавры, не изучавшие дисциплину «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни»

95% студентов профильной подготовки ответили, что начнут оказывать первую помощь, 5% – будут ждать приезда скорой помощи. Респонденты первой группы в большинстве начнут оказывать помощь (53%), остальные будут ждать

приезда скорой помощи (18%) или растеряются (29%). Только 25% опрошенных второй группы попытаются оказать помощь или будут ждать прибытия квалифицированной медицинской помощи (30%), остальные – растеряются.

Полученные данные свидетельствуют, что изучение дисциплины «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни» способствует формированию теоретических знаний и практических навыков по оказанию первой помощи. К аналогичным выводам пришли исследователи, анализирующие влияние данной дисциплины на формирование у студентов педагогических вузов медицинской культуры [14]. Важную роль в освоении данного курса имеют практические занятия, на которых у обучающихся формируются навыки оказания первой помощи, а значит и уверенность в себе, что подтверждается результатами опроса бакалавров профиля «Безопасность жизнедеятельности». Таким образом, обучающиеся профильных направлений подготовки совместно с преподавателями могут создавать волонтерские группы для популяризации теоретических знаний и практических навыков по оказанию первой помощи в форме бесед, презентаций, интерактивных занятий и мастер классов.

Выводы. У опрошенных обучающихся был выявлен разный уровень теоретических знаний в области медико-биологической культуры и практических навыков и умений, необходимых для оказания первой помощи.

Важную роль в формировании практических навыков по оказанию первой помощи при несчастных случаях и неотложных состояниях имеет изучение дисциплины «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни», что подтверждается результатами опроса респондентов, изучавших ее в вузе. Для формирования практических навыков необходимо при проведении практических занятий максимально приближать обучающихся к реальной обстановке путем использования тренажеров, манекенов, фантомов, имитаторов ранений и использования современных инновационных педагогических технологий обучения.

Бакалавры профильных подготовок («Безопасность жизнедеятельности») обладают достаточным уровнем теоретических знаний и сформированных практических навыков по оказанию первой помощи, которые могут уверенно применять в экстренных ситуациях.

Литература:

1. Король В.В. Методические основы профилактики школьного травматизма / В.В. Король, В.А. Пашкова, С.А. Копылов // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия Гуманитарные и социальные науки. – 2018. – № 3 (80). – С. 279-282.
2. Уэлиев С.Д. Эпидемиология и профилактика детского травматизма / С.Д. Уэлиев, Е.С. Утеулиев, М.К. Сапарбеков // Вестник Казахского Национального медицинского университета. – 2018. – № 3. – С. 363-365.
3. Абдуразаков У.А. Проблемы травматолого-ортопедической службы в Республике Казахстан / У.А. Абдуразаков // Хирургия Казахстана. – 1995. – № 5 (6). – С. 10-15.
4. Фалеев М.И. Культура безопасности: необходимость и пути формирования / М.И. Фалеев // Гражданская защита. – 2010. – № 8. – С. 13-15.
5. Популярная медицинская энциклопедия / В. Покровский. – 1991. – 688 с.
6. Артюнина Г.П. Основы медицинских знаний / Г.П. Артюнина, С.А. Игнатюкова. – М.: Академический проект, 2004. – 560 с.
7. Федеральный закон от 21.11.2011 № 323-ФЗ (ред. от 07.03.2018) «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=292676&fld=134&dst=100343,0&rnd=0.7454580999064473#07977779352184613>.
8. Савчук М.И. Безопасность жизнедеятельности (Электронное учебное пособие). – Режим доступа: http://eos.ibi.spb.ru/umk/1_17/index.html.
9. Петровский Б.В. Оказание медицинской помощи пострадавшим при массовых катастрофах мирного времени / Б.В. Петровский // Военно-медицинский журнал. – 1990. – № 7. – С. 13-14.
10. Правовые аспекты оказания первой помощи. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://studopedia.ru/5_19302_pravovye-aspekti-okazaniya-pervoy-pomoshchi.html.
11. Ефимова В.М. Оказание первой помощи в условиях чрезвычайных ситуаций в подготовке будущих специалистов / В.М. Ефимова, Н.Н. Скоромная, Л.П. Яцкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 54 (2). – С. 115-122.
12. Ибрагимова Э.Э. Использование интерактивных методов в процессе подготовки бакалавров профиля «Безопасность жизнедеятельности» / Э.Э. Ибрагимова // Человек – Природа – Общество: теория и практика безопасности жизнедеятельности, экологии и валеологии. – 2019. – Вып. 5 (12). – С. 25-29.
13. Robles-De-La-Torre G. The Importance of the Sense of Touch in Virtual and Real Environments / G. Robles-De-La-Torre // IEEE Multimedia: Special issue in Haptic User Interfaces for Multimedia Systems. – 2006. – № 13 (3). – P. 24-30.
14. Щелчкова Н.Н. Влияние курса «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни» на формирование у студентов медицинской культуры / Н.Н. Щелчкова, И.Л. Орехова, Д.В. Натарова, Е.А. Романова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 5. – С. 102-112.

Педагогика

УДК 373.24

кандидат педагогических наук, доцент Иванова Мария Кимовна

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

ЗНАЧЕНИЕ ПЕНИЯ В МУЗЫКАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация. В статье рассмотрено значение певческой деятельности в музыкальном и нравственном развитии детей дошкольного возраста. Проведен анализ исследований о значении пения в развитии и воспитании детей. Выявлены условия развития певческого голоса детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: пение, певческий голос, певческие навыки, фольклор.

Annotation. The article examines the importance of singing in the musical and moral development of preschool children. The analysis of studies on the importance of singing in the development and upbringing of children has been carried out. The conditions for the development of the singing voice of preschool children have been identified.

Keywords: singing, singing voice, singing skills, folklore.

Введение. В современном мире становится глобальной проблемой угроза духовного оскудения детей и подростков, у большинства современных детей теряются нравственные ориентиры. А музыка, пение помогают сохранить духовность, решают задачи нравственно-эстетического воспитания, ребенок, который с детства дружит с музыкой, тянется к прекрасному, с малого возраста учится оценивать красоту, гармонию.

Через опыт общения с музыкой как «искусством интонируемого смысла» (Б.С. Асафьев), с конкретным музыкальным произведением у старших дошкольников формируется опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к музыке и жизни (пробуждение чувства любви к Родине, к красоте окружающего мира).

По решению Министерства культуры и министерства образования Республики Саха (Якутия) в 2013 году принял концепцию проекта «Музыка для всех», которая осуществляется в Республике Саха (Якутия) с 2013 по 2022 годы. Одним из основных направлений проекта является обеспечение доступности музыкального образования для всех детей и подростков Республики Саха (Якутия) путем интеграции общего и музыкального образования в разных формах, в том числе путем создания раннего обучения основам игры на музыкальных инструментах в ДОО и школе.

Принятие концепции дало толчок новому развитию музыкального воспитания и образования в образовательных учреждениях. В настоящее время в школах и садах республики внедряются различные авторские методики музыкального воспитания. Большое внимание уделяется обучению игре на музыкальных инструментах и обучению пению, как самому массовому и доступному виду музыкальной деятельности. Действительно, пение открывает перед детьми новый мир звуковых красок, помогает развивать музыкальные способности и стимулирует интерес к музыкальной деятельности и является средством усвоения музыкального языка родной национальной культуры.

Изложение основного материала статьи. Проблему развития методологических основ музыкального воспитания, возможностей развития певческих способностей в нашей стране изучали известные музыковеды-педагоги О.А. Апраксина, Э.Б. Абдуллин, Н.П. Гродзенская, М.А. Румер, Н.А. Ветлугина, Е.И. Максимова, В.Н. Шацкая и др.

В настоящее время отечественная музыкальная система имеет богатый опыт и разнообразные исследования, изучающую природу детского голоса и методику обучения детей пению. Данную проблему глубоко изучали Т.И. Глушакова, И.И. Левидов, Е.М. Малинина, М.А. Медведева, Г.П. Стулова, Н.Н. Добровольская и др.

Кроме разработки методики музыкального воспитания, одним из важных вопросов всегда являлось использование в музыкальном воспитании и обучении детей музыкального фольклора, народного творчества. С.И. Миропольский, А.Н. Карасев, А.Л. Маслов в своих трудах еще в дореволюционное время обозначали данную проблему как основную, одну из важнейших вопросов музыкального воспитания. Известные во всем мире концепции Карла Орфа и Золтана Кодая также опираются на национальный музыкальный фольклор.

При всем этом, несмотря на многочисленные исследования ведущих ученых в области музыкального воспитания дошкольников, богатство якутского фольклора, до сих отсутствуют исследования, которые направлены на изучение возможностей якутского песенного фольклора в работе с детьми дошкольного возраста, нет методик обучения пению якутских песен в стиле «дэгэрэн» и «дьиэрэтин», обучение детей песенному фольклору (тойук и олонхо) в основном происходит интуитивно и опираясь на собственный опыт педагога.

Значение пения, его влияние на развитие музыкального вкуса, воспитание нравственных качеств ребенка, развитие музыкальных способностей – развитие ладового чувства, ритмического, тембрового, звуковысотного слуха отмечали многие исследователи музыкальной педагогики и психологии (Е.И. Алмазов, В.М. Бехтерев, Н.Л. Гродзенская, Б.Л. Яворский и др.).

Доктор Е.И. Алмазов отмечал, что пение оказывает могущественное эмоциональное воздействие на слушателей и на самого поющего, никакой музыкальный инструмент не может соперничать с голосом – этим замечательным даром природы, который с детства нужно беречь и соответственным образом воспитывать [1]. Учеными доказано влияние пения на развитие артикуляционного аппарата. Развитие речи через пение достигается работой над певческими навыками: звукообразованием, дыханием, чистотой интонирования, дикцией. О.П. Радынова – педагог, ученый-исследователь в области музыкальной культуры детей дошкольного возраста отмечает, что воздействие пения на физическое развитие детей очевидно, «...оно способствует развитию и укреплению легких; развивая координацию голоса и слуха, улучшает детскую речь; влияет на общее состояние организма ребенка; вызывает реакции, связанные с изменением кровообращения, дыхания» [9, С. 68].

Одним из важных вопросов в обучении пению детей является вопрос о гигиене и охране певческого голоса детей. Так как голосовой аппарат детей отличается от взрослых, работа по развитию певческих навыков должна быть очень аккуратной, грамотной, поскольку голосовые связки детей очень тонкие, хрупкие, короткие.

Особое значение в обучении пению детей дошкольного и младшего школьного возраста имеет вопрос об охране детского голоса. Работа с детским голосом должна быть очень осторожной и грамотной, так как педагог имеет дело с неокрепшим, растущим организмом, очень нежным и хрупким голосовым аппаратом.

Доктор И.И. Левидов и Е.М. Малинина предложили основные принципы обучения детей пению: нельзя допускать, чтобы дети пели форсированно, как при обучении, так и при исполнении на праздниках, концертах и конкурсах. Также необходимо работать над правильной артикуляцией, правильным дыханием, с учетом индивидуального тембра. Нужно воспитать у детей звонкость, серебристость звучания.

Для развития музыкального слуха уже в ясельном возрасте дети должны слышать вокруг себя мягкие, спокойные говорящие и поющие голоса, а не грубые окрики. Наиболее благоприятные условия для музыкального и вокального развития имеются в детских садах. В детском саду систематически проводятся музыкальные занятия, и практически на каждом музыкальном занятии дети с удовольствием поют, что является очень важным для развития голоса, происходит тренаж голосового аппарата. Дети поют, главным образом, как отмечает Г.П. Стулова, за счет натяжения голосовых связок с помощью наружных, так называемых перстне-щитовидных мышц, вследствие чего голосок у них мал по диапазону (не более одной октавы) и невелик по силе [10].

Д.Е. Огороднов, отмечая огромную роль вокального воспитания на умственное развитие детей, писал о необходимости создания системы всеобщего певческого воспитания детей в школе, «которая позволила бы музыкально воспитать всех детей, включая слабых, которая помогла бы всем детям развить свой голос, научиться петь по нотам, стать музыкально грамотными» [7, С. 5-8].

Как уже указывали выше, одним из эффективных средств развития музыкальной культуры и певческих навыков детей является музыкальный фольклор. Б.В. Асафьев считал, что в ритмах народных напевов «люди ощущают свои жесты, позы и движения во время знакомой им всем работы и игры». «Возможно даже, что пульсация крови, протяженность вдоха и выдоха и сходный ритм дыхания оказывают воздействие на длительность фраз и периодов, на расстановку цезур, характер орнаментов и на диапазон напевов» – пишет ученый [2, С. 100].

Г.М. Науменко пишет о народных песнях: «Выразительные, легко запоминающиеся попевки-формулы не только облегчают восприятие и воспроизведение детьми различных песен, но и нередко способствуют возникновению

индивидуальных вариантов фольклорных образцов... Кроме того, традиционные детские песни развивают у детей не только музыкальный слух и память, но и их легкие, дыхание, голосовой аппарат...» [5, С. 6].

Отмечая несомненную роль музыкального фольклора Л.Л. Куприянова, Л.В. Шамина, П.С. Сорокин, Н.Н. Гилярова, Г.М. Науменко, Е.В. Никольская, В.Н. Медведева и др. музыканты-фольклористы подчеркивают, что процесс сохранения национальных корней не должен приводить к самозолотации. Обращение к фольклору разных народов особенно актуально в регионах с многонациональным составом населения (например, как наша Республика Саха (Якутия)).

Большой знаток народной словесности С.А. Новгородов отмечал: «Поэтическая жилка свойственна каждому якутскому мальчику и якутской девочке: поедет ли первый верхом на быке за дровами, пойдет ли вторая за водою с коромыслом на плечах – оба запоют свои импровизированные тут же песенки, в которых то воспеваются красота и аромат весенней растительности, вызванной к жизни действием лучей «ласкового белого солнца», то изливается горе или радость молодой, но восприимчивой к переживаниям души. Вопрос сводится лишь к технической стороне песенок, зависящих от дара и возраста поющего или поющей. Наиболее даровитые из них получают всеобщее признание певцов» [6, С. 70]. Народная память хранит имена известных певцов-импровизаторов: М.Н. Ионовой, И.Е. Кулаковского-Оонньуулаах Уйбаан, П.А. Охлопкова-Наара Суох, С.А. Зверева-Кыыл Уола и многих других.

Значительное место в традиционном репертуаре якутских народных песен занимают тойуки. Имеются мифы-тойуки о мироздании и временах года, песни-тойуки о родных местах. Это большие описательные тойуки, в которых дается развернутая картина сотворения земли, поются они в стиле «дьиэрэтии» [12].

«Дэгэрэн» – по-русски означает подвижно, ритмично, порывисто. Это один из распространенных в наше время типов якутской народной песни с наиболее европеизированным мелодическим рисунком. Они не требуют от исполнителя специфической горловой вибрации. Свообразие и колорит якутской песни передаются при помощи обычных европейских мелизмов. Якутский композитор, музыковед М.Н. Жирков выделяет разновидности «дэгэрэн», например, «таналай ырыата» (небные песни), хонсуо ырыата (песня с помощью резонаторов носовых полостей).

Песни типа «дьиэрэтии» по-русски – протяжно, плавно. Имеют еще название «дьиэ-буо», которое дано народными певцами как краткое вступление почти ко всем песням, в переводе означающим «ну вот». Значение их, очевидно, такое – певец перед тем как петь, как бы призывает внимание слушателей: «Ну вот, начинаю, слушайте». Мелодия песен типа «дьиэрэтии» большей частью связана с былинно-сказочными напевами [4].

Как отмечает в своей монографии профессор Ю.Е. Платонов, что «благодаря характерности и уникальности мелодии и музыкально-вокальных оборотов с применением кылысаха (мелизма), песни олонхо до сегодняшнего дня служат эталоном национального звуковедения. Кылысах – достояние народа саха, присущее только ему, это мелодическое украшение одной ноты сольного пения, близкое к форшлагу, получившее общее название мелизма, пришедшее благодаря носителям» [8].

Известный якутский философ, профессор Ксенофонт Уткин-Нуульгэн пишет об особом отношении якутов к пению. Он считает, что якутский народ относится к песне также, как к жизни. Человек – Жизнь – Песня – это триединство. Они призваны оберегать Мудрость – Красоту – Духовность. И пока этот треугольник целостен, един, всегда будет существовать надежда вера в лучшее, в будущее [11, С. 10-12].

В настоящее время в республике педагоги-музыковеды отмечают такие актуальные проблемы в песенном искусстве, как проблемы создания современных песен, качества исполнения песен, разработки методики обучения пению якутских детей с учетом своеобразного лада - пентатоники (Г.Г. Алексеева, Р.И. Винокурова, Ю.Е. Платонов и др.).

Для решения этих проблем Ю.Е. Платонов предлагает внедрить Концепцию профессиональной школы пения, основной целью которой будет являться возрождение и развитие певческой культуры народа саха на профессиональной основе, основополагающей идеей концепции ПНШП является возрождение национальных традиций певческой культуры народа саха. Основной акцент автор делает на развитии этнического пения: формирования певческого звука с сохранением и развитием национального колорита, формирования певческого кылысаха, обучение технике владения особенностью национального пения и т.д.

Исследователь М.Т. Гоголева характеризует приобщение детей к ценностям фольклора как сложный процесс с характерными особенностями, в котором «опора на жанровые признаки, учет психологии развития ребенка, восприятия им эстетической природы жанров могут быть ключевыми составляющими в разработке методики изучения устного народного творчества на уроках литературы. Сегодня очень важно, чтобы богатство народного фольклора наиболее полно, эффективно и адекватно своим возможностям использовалось в образовательном процессе» [3].

Выводы. Таким образом, особое значение в развитии певческого голоса детей имеет правильно отобранный репертуар, который необходим для обеспечения процесса обучения пению. Помимо развития специальных певческих навыков, он должен соответствовать различным качественным критериям: быть художественно значимым, доступным и интересным детям, стимулировать развитие эмоционального восприятия и творческого мышления. Также на сегодняшний день особо актуальными проблемами являются вопросы приобщения детей дошкольного возраста якутскому фольклору, разработки методики обучения якутским песням дошкольников с учетом специфики якутского песенного творчества.

Литература:

1. Алмазов, Е.И. О возрастных особенностях певческого голоса у дошкольников, школьников и молодёжи. В кн.: Развитие детского голоса / Е.И. Алмазов. – М., 1963.
2. Асафьев, Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В. Асафьев. – Л., 1973. – С. 100.
3. Гоголева, М.Т. Якутский фольклор: образовательный потенциал / М.Т. Гоголева [Электронный ресурс]: Монография. – Электрон. текст. дан. (2 Мб). – Краснодар, 2014.
4. Жирков, М.Н. Якутская народная музыка / М.Н. Жирков; [Предисл. Г. Алексеевой]. – Якутск: Кн. изд-во, 1981. – 118 с.
5. Науменко, Г.М. Дождик, дождик, перестань! Русское народное детское музыкальное творчество / Запись, нотация, составление и примечания Г.М. Науменко. Вступ. статья Г.М. Науменко, Г.Т. Якуниной. – М.: Советский композитор, 1988. – 192 с.
6. Новгородов, С.Л. Первые шаги якутской письменности / С.Л. Новгородов. – М.: Изд. «Наука». – М., 1977. – С. 70.
7. Огороднов, Д.Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе / Д.Е. Огороднов. – Л.: Музыка, 1972. – 152 с.
8. Платонов, Ю.Е. Певческое искусство народа – лицо нации: Монография / Ю.Е. Платонов. – Якутск: Изд-во якутского ун-та, 2006. – 92 с.
9. Радынова, О.П. Слушаем музыку / О.П. Радынова. – М.: Просвещение, 2000. – 158 с.
10. Стулова, Г.П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению. – М.: Прометей МПГУ им. В.И. Ленина, 1992.
11. Уткин, К.Д. Философские воззрения о якутской песне Саха ырыата кэм-кэмрдии тэтинэн / К.Д. Уткин; Сост. А.К. Калининский, В.И. Калининская. – Якутск: Кемурел, 2012. – 256 с.

УДК 371.3

преподаватель кафедры английской филологии и переводоведения Кадырова Карина Камильевна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

СУЩНОСТЬ И ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В данной статье рассматриваются преимущества дистанционного обучения в университетах. Особое внимание автор уделяет форме технологии дистанционного обучения. Изучается роль и место курсовых проектов в обучении. Данная статья основана на современных требованиях к совершенствованию современных технологий в среде электронного образования.

Ключевые слова: дистанционное обучение, технология, чат-класс, конференц-связь, присутствие.

Annotation. This article discusses the advantages of distance learning at universities. The author pays special attention to the form of distance learning technology. The role and place of course projects in training is being studied. This article is based on modern requirements for the improvement of modern technologies in the e-education environment.

Keywords: distance learning, technology, chat class, conference communication, presence.

Введение. Технологическая революция 1960-х годов привела к росту общественного интереса к укреплению образования. Традиционные формы образования, существовавшие в то время, не могли удовлетворить быстро растущий спрос на профессиональную подготовку на производстве. Начало 1970-х годов можно рассматривать как период становления дистанционного образования в мире, активного процесса создания высших учебных заведений и внедрения программ дистанционного образования в университетах. Университеты дистанционного образования должны использовать традиционные и инновационные методы обучения, методы и формы, основанные на компьютерных и телекоммуникационных технологиях, для проведения масштабной подготовки и переподготовки специалистов в различных областях. С конца 1960-х до начала 21 века в мире было создано более 700 таких университетов [6].

Современная модель образования, разработанная в Федеральном целевом плане «Создание открытой системы образования в России» (2000 г.), основана на мировоззрении. Ее отличительными особенностями являются: целостность, междисциплинарность, открытость познавательных процессов и интеграция различной информации в целях обучения. Поэтому принцип междисциплинарной интеграции следует использовать в качестве основного механизма оптимизации процесса профессиональной подготовки современных специалистов.

Изложение основного материала статьи. Технология дистанционного обучения основана на использовании персональных компьютеров и телекоммуникационных сетей, в то время как подключение устраняет проблему расстояния и обеспечивает более быструю связь между преподавателями и студентами. С одной стороны, компьютерные обучающие и контрольные программы помогают обучающимся быстрее и глубже осваивать учебные материалы, а с другой стороны, они позволяют педагогам управлять и контролировать уровень усвоения учебных материалов [6]. К примеру, в Великобритании большое значение придается формированию имиджа страны как мирового центра инновационных проектов в сфере образования. Сегодня британская система образования занимает лидирующие позиции среди стран ЕС по созданию образовательных порталов. В Великобритании насчитывается более 1300 колледжей и университетов, которые предлагают дистанционное образование. Более 1 миллиона иностранных студентов обучаются заочно в Великобритании, не покидая своей страны.

В 1960-х годах некоторые американские колледжи начали использовать телевидение для профессиональной подготовки корпоративных сотрудников, что привело к появлению дистанционного обучения в Соединенных Штатах. Эти проекты были успешными, и на этой основе в 1984 году был создан Национальный технический университет (НТУ), а к 1991 году в его состав вошли более 40 инженерных колледжей.

В Европе, в связи с созданием ряда университетов открытого дистанционного образования, финансируемых правительством, дистанционное образование интенсивно развивалось в начале 1970-х годов, и курсы проводились с использованием телевидения и радио. В последнее время все большее распространение получают компьютерные технологии. Современные технологические средства позволяют выбрать наилучшую модель обучения, что, безусловно, способствует продвижению дистанционного обучения в мире.

Организация дистанционного обучения во Франции осуществляется Национальным центром дистанционного обучения – NCDO (NCED). Это Национальный центр дистанционного обучения (CNEC), созданный правительством в 1939 году для детей, которые не могли посещать обычные школы из-за болезни или инвалидности, а также в связи с началом Второй мировой войны.

С 2003 года Россия является участником Болонского процесса, целью которого является объединение и координация систем высшего образования европейских стран с целью создания единого европейского пространства высшего образования [5]. В рамках Болонского процесса отдельного внимания заслуживают «дистанционное обучение и электронные курсы». Именно этот параметр очень важен для учета и анализа факторов, связанных со сложной инфраструктурой крупных российских территорий и отдаленных районов. Для жителей получение качественного высшего образования является серьезной проблемой.

6 мая 2005 года Министерство образования и науки Российской Федерации подписало Приказ № 137 «Об использовании технологий дистанционного обучения», который гарантирует право студентов на получение образовательных программ непосредственно по месту жительства.

С началом глобального кризиса в 2020 году всем учебным заведениям было приказано обеспечить реализацию образовательных программ с использованием электронного обучения и технологий дистанционного обучения. Нынешняя ситуация показала, насколько актуальна эта форма взаимодействия университетов и студентов [9].

Опыт использования различных методов дистанционного обучения включает в себя учебно-методический комплекс, предназначенный для того, чтобы студенты могли самостоятельно изучать основные понятия предмета. Курс представлен с различным содержанием: презентации, заметки, формы для длительного чтения, видео, аудиозаписи, электронные библиотеки и т.д. Все файлы просты в использовании в мобильном приложении и позволяют студентам самостоятельно изучать материалы в любое время и выходить в Интернет из любого удобного места.

Углубленное развитие дистанционного образования на данном этапе связано не столько с получением определенной степени образования посредством заочного обучения, сколько с широким использованием масштабных открытых онлайн-курсов, которые успешно внедрены в образовательный процесс образовательных организаций. С 2011 года известные университеты по всему миру участвуют в создании и продвижении Моос и размещают свои курсы на онлайн-образовательных платформах, специально созданных провайдерами (Coursera, Udacity, EDX, FutureLearn, OPENUPED и др.). Coursera, самая популярная образовательная платформа, предлагает более 800 курсов (данные на ноябрь 2016 года) и объединяет более 100 университетов в Северной Америке, Европе, Австралии и Юго-Восточной Азии. А с 2014 года и некоторые российские университеты.

Сегодняшнее дистанционное обучение практически не имеет препятствий и может осуществляться в любой точке мира. Для того чтобы учиться и получать образование дистанционно, нужно лишь иметь интернет и компьютер. Учиться можно практически в любой точке мира, что обычно является главным фактором для студентов, пытающихся совмещать учебу и работу, или для тех, кому по какой-либо причине приходится оставаться дома (например, молодые мамы, люди с ограниченными возможностями).

Хотя ученые и практики имеют противоречивое отношение к дистанционному обучению, в научной литературе имеются свидетельства того, что организация дистанционного обучения в образовательных учреждениях предоставляет всем обучающимся широкий доступ к качественному и доступному по цене образованию. В процессе анализа внедрения дистанционного обучения в России и наблюдения за различными формами в других странах был сделан вывод о том, что внедрение дистанционного обучения характеризуется различными методами, политикой обучения, традициями и модернизацией страны. Кроме того, взяв одну модель в качестве примера, ее невозможно использовать во всех странах. Но в то же время, если мы будем опираться на опыт крупных зарубежных центров, который позволяет нам воспроизводить лучшие концепции в работе системы дистанционного обучения и адаптироваться к функциональным особенностям России, то очевидно, что система дистанционного обучения сможет воспроизвести лучшие концепции в работе системы дистанционного обучения и адаптироваться к функциональным особенностям образования России [1].

Сегодняшнее дистанционное обучение в основном сосредоточено на создании группового обучения и важным направлением развития дистанционного образования в российских вузах является учебно-методическое обеспечение образовательного процесса, которое можно понимать как набор курсов, рабочих планов, учебников, пособий, методических рекомендаций, индивидуальных заданий.

В настоящее время дистанционное образование динамично развивается в системе профессионального образования российских вузов. На его содержание особенно влияют современные информационные образовательные технологии, а также эволюция и изменения традиционных систем обучения. Основой дистанционного обучения является целенаправленная и контролируемая преподавателем самостоятельная работа студентов. При дистанционном обучении важно обеспечить наглядность и доступность теоретических материалов, предлагаемых в учебниках, что может быть достигнуто с помощью современных компьютерных средств. Внедрение технологий дистанционного обучения способствует достижению этой цели и укреплению образовательного процесса российских вузов. Правильно организованное дистанционное обучение в дистанционной форме предполагает формирование критического мышления, умение работать самостоятельно и в группах, использование первоисточников, а также использование различных информационных инструментов в обучении, в том числе Интернета, для критической оценки эффективности доступных им методов и ресурсов и качества предоставляемой информации [2].

Однако конкретные недочеты дистанционного обучения наложили свой отпечаток на используемую технологию. Прежде всего, это связано с ролью педагога в образовательном процессе. Если в традиционной системе образования преподаватели занимали центральное место в качестве интерпретаторов знаний, то сейчас, в условиях информатизации, это место все чаще отводится студентам, которые самостоятельно получают знания из различных источников. В этом случае преподаватель выступает в роли координатора, помогающего студентам приобрести знания и применить их на практике. Предметом внимания педагога является выбор методов и приемов осуществления своей деятельности. Главная роль здесь заключается в активном развитии методов обучения.

Следующей особенностью дистанционного обучения является возможность реализации личностно-ориентированного обучения, то есть с учетом личностных качеств студента, его способностей и образовательных целей обучения. Технологии, позволяющие студентам работать самостоятельно на основе интерактивных мультимедийных средств обучения, позволяют создавать персонализированное дифференцированное обучение. Таким образом, технология дистанционного обучения основана на широком применении методов развивающего обучения, технологий, основанных на проблемных и исследовательских методах, и максимальном использовании достижений в области информационных технологий. Современное дистанционное обучение основано на использовании следующих основных элементов: дистанционное обучение на порталах и веб-сайтах, видеоконференции, дистанционные конкурсы, олимпиады, онлайн-тесты, интернет-курсы, дистанционное обучение, вебинары, общение по скайпу, чаты и форумы, виртуальные классы, групповое онлайн-общение, передача информации по электронной почте, облачные сервисы для хранения информации.

Курсы дистанционного обучения разнообразны. По своей структуре дистанционный курс содержит:

- инструктивную часть;
- информационную часть;
- диагностическую часть;
- рефлексивную часть (студенты заполняют рефлексивные анкеты) [6].

Поток информации, генерируемый между преподавателями и студентами с использованием электронных дистанционных технологий, является двусторонним – одна часть информации передается от преподавателя к студенту, а другая часть – от студента к преподавателю. Если в процессе обучения формируется группа студентов, которые взаимодействуют с преподавателем, то информационный поток формирует несколько направлений: от преподавателя ко всей группе, от всей группы к преподавателю, от студента к группе, от группы к студенту.

Остановимся на типах курсов, которые проще всего и наиболее успешно используются при реализации программ дистанционного образования:

1. Вводный урок. Цель – введение в проблему и обзор предстоящих курсов. Он может быть основан на истории предмета и личном опыте студентов и может быть записан в виде видеолекции, например, в формате AVI.
2. Демонстрационный (анонсирующий) курс. Цель состоит в том, чтобы привлечь внимание студентов и обеспечить мотивацию для активной учебной деятельности. Его можно записать на компакт-диск и отобразить на веб-сайте в оригинальной и архивной форме для бесплатного доступа и пересылки.
3. Личная консультация. Консультации могут проводиться отдельно по телефону, электронной почте или с использованием технологии ICQ (бесплатная система обмена мгновенными сообщениями для мобильных и других платформ, поддерживающая голос и видео).

4. Дистанционное тестирование и самооценка знаний. Типы диагностических условий определяются тестами, основанными на интернет-технологиях. Данные технологии обеспечивают функциональное распределение тестов компьютерного образования. Процесс тестирования при использовании этой технологии выглядит следующим образом: обучающиеся получают только тестовые задания, а обработка данных выполняется на сервере разработчика. Технически говоря, существует два варианта тестирования: онлайн-режим, так называемый «онлайн-тест» (с подключением к Интернету) и автономный режим (без подключения к Интернету) [8].

5. Проведение виртуальных творческих работ (виртуальные поездки в города и страны для изучения курсов, онлайн-доступ к музеям, галереям и театральным выставкам).

6. Синхронный конференц-звонок, который осуществляется с помощью электронной почты. Он характеризуется структурой и правилами, предварительно смоделирован. Одновременные лекции, курсы и семинары могут проводиться посредством видеоконференций и форумов. С точки зрения преподавания использование семинаров в режиме видеоконференций ничем не отличается от традиционного режима, поскольку участники процесса видят друг друга на мониторе и экране телефона. Компромиссом для синхронных семинаров является текстовый форум, который, с одной стороны, обеспечивает максимальную интерактивность в дискуссиях, а с другой – требует минимальных ресурсов. Если в дискуссиях широко используются графические материалы или необходимо обмениваться какой-либо другой информацией, то необходимо использовать графические форумы. Этот форум на самом деле является не только средством общения, но и средством сотрудничества.

7. Асинхронный конференц-вызов. Выступления участников опубликованы в Интернете в виде расширенных текстов, которые редактируются в течение длительного времени.

В дистанционном обучении используются различные организационные формы и технологии. По этой причине необходимо организовать работу студентов (в том числе самостоятельную) в ведомственных аудиториях, компьютерных классах, библиотеках, методических кабинетах и т.д.

Обучение, независимое от организационной формы учебного процесса, по определению предполагает взаимодействие студентов с преподавателями. Таким образом, технология обучения – это своего рода интерактивная (обучающая и коммуникационная) технология. В этой связи дистанционное образование, как и любой другой вид образования, также является предметом педагогических идей и инноваций.

Результатом самостоятельной работы студентов является курсовая проект. Курсовая работа – это один из видов заданий, выполняемых в ВУЗе. В ходе реализации студенты должны продемонстрировать знание теоретических материалов, специальной литературы, научных исследований и научных методов, умение проводить эксперименты, излагать материалы четко и логично, делать самостоятельные обобщения и выводы. Курсовая работа должна основываться на научных теориях, методологических положениях и содержать элементы новизны. Эта работа проводится с помощью предложений педагога, который руководит студентом, консультирует и проверяет работу. Если работа выполнена качественно, то она отправляется на защиту. В процессе проверки преподаватель может задавать студентам вопросы или предложения, которые он изложил в письменной форме во время проверки. По мнению преподавателя, работа, которая не соответствует требованиям, может быть переделана. Дублированные версии курсовых работ представляются на рассмотрение вместе с предыдущими комментариями, чтобы преподаватель мог оценить, все ли замечания учтены студентом и что он переделал.

В некоторых вузах проводятся конкурсы студенческих работ. В свою очередь, это расширит возможности для продолжения её написания после поступления в аспирантуру и дальнейшей научной деятельности [4].

Курсовая работа заключается в:

- внедрение результатов исследования с учетом теоретических и практических вопросов выбранной темы;
- авторская работа, самостоятельное творчество студента, формирование его личной позиции и практический подход к выбранной теме;
- выступление и демонстрация способности студентов выражать свои идеи логично, аргументированно, четко, последовательно и лаконично.

Цель курсовой работы: систематизировать, закрепить и расширить теоретические и практические знания студентов.

Определение целей работы является наиболее важным навыком, выработанным в процессе обучения. Цель – это конечный результат работы, главный вопрос. И ответом на него будет решение проблемы и раскрытие темы. Отсутствие целей всегда делает работу бессистемной и, строго говоря, бессмысленной (образцами непреднамеренной работы являются копирование чужого текста или рассуждения на абстрактные темы, не имеющие ничего общего с предметом курсовой работы). Поэтому, курсовая работа – это творческая деятельность, которая позволяет изучать новый контент по теме [10].

Выводы. Таким образом, развитие современных информационных технологий предоставило преподавателям и студентам эффективный инструмент – персональные компьютеры. Если дополнить его методическими программными продуктами, это позволит решить основную задачу дистанционного образования: путем внедрения в учебную практику виртуального учебно-методического комплекса, содержащего все необходимые компоненты методического обеспечения, усилить самостоятельную работу студентов.

Литература:

1. Боброва, И.И. Информационные технологии в реализации дистанционных образовательных программ в гуманитарном вузе: монография / И.И. Боброва, Е.Г. Трофимов. – Москва: ФЛИНТА, 2018. – 69 с.
2. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Методика дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / М.Е. Вайндорф-Сысоева, Т.С. Грязнова, В.А. Шитова; под общей редакцией М.Е. Вайндорф-Сысоевой. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 194 с.
3. Денисенко, С.И. Традиционные технологии обучения и дистанционное образование / С.И. Денисенко // Вестник Екатеринбургского института. – Москва: Национальный институт им. Екатерины Великой, 2019. – С. 6-9.
4. Дистанционное обучение [Текст]: Учеб. пособие для студентов пед. вузов / Е.С. Полат и др.; Под ред. Е.С. Полат. – Москва: Владос, 1998. – 190 с.
5. Зюзина, Т.Н. Организационно-педагогические условия использования дистанционного обучения в общеобразовательном учреждении: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Моск. пед. гос. ун-т. – Москва, 2005. – 22 с.
6. Ибрагимов, И.М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Информационные системы и технологии» направления подготовки дипломированных специалистов «Информационные системы» / И.М. Ибрагимов; под ред. А.Н. Ковшова. – 3-е изд., стер. – Москва: Академия, 2008. – 330 с.
7. Ковальчук, С.П. Дистанционное обучение / С.П. Ковальчук. – М., 2018. – 156 с.

8. Овсянников, В.И. Дистанционное образование в России: постановка проблемы и опыт организации / В.И. Овсянников. – М.: РИЦ «Альфа»; МГОПУ им. Шолохова, 2019.
9. Пугачев, А.С. Дистанционное обучение – способ получения образования / А.С. Пугачев. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2012. – № 8 (43). – С. 367-369.
10. Тихонов А.Н. Управление современным образованием / А.Н. Тихонов. – М., 2017. – 176 с.
11. Усков В.Л. Информационные технологии в образовании / В.Л. Усков. – М., 2018. – 184 с.

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Камерилова Галина Савельевна

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

магистрант Арефьева Светлана Викторовна

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

магистрант Губарев Алексей Владимирович

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН КЛАСТЕРНОЙ РАЗРАБОТКИ ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Современное осмысление междисциплинарного содержания образования по безопасности жизнедеятельности в профессиональной педагогической подготовке будущих педагогов определило целесообразность обращения к инструментарию педагогического дизайна. Педагогический дизайн как целенаправленный процесс разработки и организации учебного материала раскрывается на основе кластерного подхода, обеспечивающего необходимую степень обобщения и систематизации масштабных объемов информации в сфере обеспечения безопасности в условиях природных, техногенных, социальных, экологических угроз. В основу отбора предметного содержания заложены принципы научности, ценностно-смысловой насыщенности, перевода знаний с эмпирического на концептуальный уровень, интеграции, кластерной генерализации, структуризации. В зависимости от определенных стандартом компетенций обоснованы предметные содержательные компоненты педагогического образования по безопасности жизнедеятельности, охватывающие аксиологические, когнитивные, творческо-деятельностные и поведенческие аспекты. Раскрыта последовательность процедуры педагогического дизайна от проектного замысла до методической разработки использования кластера в образовательной практике в среде актуальных дистанционных форм электронного обучения.

Ключевые слова: педагогический дизайн, кластер, профессиональное педагогическое образование, безопасность жизнедеятельности, предметное содержание образования.

Annotation. The modern understanding of the interdisciplinary content of life safety education in the professional pedagogical training of future teachers determined the expediency of referring to the tools of pedagogical design. Pedagogical design as a focused process of developing and organizing educational material is revealed on the basis of a cluster approach, which provides the necessary degree of generalization and systematization of large-scale information volumes in the field of ensuring safety in the face of natural, man-made, social, environmental threats. The selection of subject content is based on the principles of scientificity, value-meaning saturation, translation of knowledge from the empirical to the conceptual level, integration, cluster generalization, structuring. Depending on the competencies defined by the standard, the substantive substantive components of pedagogical education on life safety are justified, covering axiological, cognitive, creative-activity and behavioral aspects. The sequence of the pedagogical design procedure from the design design to the methodological development of the cluster use in educational practice in the environment of current distance forms of e-learning is disclosed.

Keywords: pedagogical design, cluster, professional pedagogical education, life safety, subject content of education.

Введение. Инновационные процессы, активно происходящие в педагогическом образовании по безопасности жизнедеятельности, охватывают проблемы конструирования учебного процесса как системы, направленной на профессиональное саморазвитие личности в условиях интеграции укрупненного содержания. Необходимость изучения материала, организованного в крупные блоки, диктуется рядом причин. Среди них, особенности междисциплинарного содержания курса безопасности жизнедеятельности, объединяющего огромные объемы информационных ресурсов, охватывающих вопросы обеспечения безопасности природного, техногенного, социального, экологического характера. Их традиционное осмысление и усвоение, отличаясь фрагментарностью, не обеспечивает целостного представления о современной научной картине мира, а доминирующие репродуктивные методы обучения, ограничивают творческую самостоятельность обучающихся, ведут к перегрузкам. Возникает необходимость теоретического осмысления и практической разработки новых подходов к форматированию интегративного содержания образования по безопасности жизнедеятельности. В литературе обращается внимание на такой педагогический инструментарий, как педагогический дизайн (Е.В. Абызова [1], П.Ю. Гришина [4], И.А. Демидова [5], С.М. Кожуховская, М.В. Моисеева, В.Н. Подковырова [9], Е.С. Полат [10], Е.В. Ткаченко [11], А.Ю. Уваров), направленный на поиск эффективных и рациональных способов обучения, предлагаемых для оптимизации профессиональной деятельности педагогов. Представляя собой систематическую разработку педагогических спецификаций, с использованием теоретических инноваций и лучших практик для обеспечения высокого качества преподавания, он включает проработку деятельности, начиная от ее проектирования до разработки соответствующей методики (М.В. Моисеева, Е.С. Полат) [10]. При этом процесс обучения предусматривает создание качественной электронной образовательной среды с широким использованием актуальных дистанционных форм обучения и разработку навигационной структуры, позволяющей обучающемуся без особого труда переходить от одного информационного блока к другому [6].

В контексте нашей работы педагогический дизайн рассматривается как целенаправленный процесс разработки и организации учебного материала по дисциплинам безопасности жизнедеятельности на основе кластерного подхода

(Н.А. Клоктунова, Д.В. Мандров, А.В. Кулигин, В.А. Соловьева [3, 8]. Выбор кластерной направленности в разработке содержания обусловлен его сущностью как особой формы системного представления интегрированного содержания курса. Рассматриваемый в контексте технологии развития критического мышления через чтение и письмо (Дж. Стил, К. Мередит, С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская, Г.К. Селевко), кластер учит активно работать с информационными ресурсами, устанавливать множественные связи между опасными явлениями, проводить анализ и обобщение. Работа с кластером формирует важные для педагога компетенции, связанные с отбором и структурированием учебного материала, способами организации его усвоения, организацией учебного взаимодействия (Н.П. Абаскалова, С.В. Абрамова, С.В. Алексеев, Л.А. Михайлов, М.А. Картавых, В.П. Соломин, П.В. Станкевич) [7].

Цель нашей работы состояла в изучении возможностей педагогического дизайна кластерной разработки предметного содержания профессионального педагогического образования в сфере безопасности жизнедеятельности и определение методики его использования в практике обучения.

Изложение основного материала статьи. Педагогический дизайн реализует закономерности и современные принципы обучения, определяемые общенаучными тенденциями, запросами образования, требованиями федеральных образовательных стандартов. Специфика предметного содержания безопасности жизнедеятельности состоит в его высокой междисциплинарности, которая представлена объединением огромных пластов информации из различных научных и практических областей. Анализ когнитивного потенциала показывает, что содержательный контент включает естественнонаучные (природные и экологические угрозы), социально-экономические (социальные опасности и чрезвычайные ситуации), технико-технологические (техногенные риски), медицинские (первая помощь) и другие виды знаний информационного, оценочного, прогностического, практического характера. Данное обстоятельство определяет необходимость генерализации знаний и использования обобщающих идей, в том числе методологических, организующих и упорядочивающих мощный информационный блок. Оценивая средства обобщения и типологизации содержания, мы пришли к выводу о полезности использования кластера, обладающего огромной емкостью и высоким уровнем обобщения. С его помощью интегрируется большой объем разнообразных сведений, степени их обобщения, рассматриваются подходы к классификациям. Применение кластера дает возможность обучающимся освоить научные методы познания: анализа, систематизации, сравнения, моделирования, необходимые в будущей профессиональной деятельности. Совместная работа с кластером формирует у обучающихся коммуникативную компетентность, способность в открытом обсуждении высказывать свою аргументированную позицию, вести корректный диалог с оппонентами [2]. Особый графический язык кластера дает возможность его проектирования в различных аспектах визуализации. Это позволяет осуществлять свертку больших информационных массивов и избавляться от излишних эмпирических сведений. В различных видах кластера возможно отображение сути изучаемого опасного явления или процесса различными знаковыми средствами. При этом используются символика и метафоры – когнитивный механизм постижения смыслов и значений знаний, их сопряженности с системой ценностей.

Педагогический дизайн кластерной разработки касался обеспечения безопасности в ситуациях природного, техногенного, социального и экологического характера. В основу разработки содержания были заложены следующие принципы: а) научность, раскрываемая через категорию «общенаучная картина мира», объединяющей основой которой являются фундаментальные аксиоматические положения о потенциальной опасности любого вида человеческой деятельности, концепции приемлемого риска, безопасности как универсальной ценности; б) ценностно-смысловая насыщенность учебного материала посредством включения лично-значимых для обучающихся жизненных ситуаций, вызывающих эмоциональный отклик; в) трансформация содержания по безопасности жизнедеятельности с эмпирического на концептуальный уровень за счет рассмотрения обобщающих теоретических категорий, понятий, классификаций (опасность, риск, безопасность, критерии, классификации); г) интеграция дисциплинарного (понятия, классификации) и проблемного уровней знаний (проблемы обеспечения безопасности в техносфере); д) кластерная генерализация и обобщение учебного контента; е) структуризация содержания с выделением типологических угроз и этапности их изучения с учетом мотивации, логики усвоения, творческого применения.

Последовательность нашей деятельности включала следующие процедуры: 1) определение целей содержательного отбора информации с учетом определенных стандартом высшего образования компетенций, уровня предметной подготовки обучающихся по безопасности жизнедеятельности (тест «на старте»), планируемых результатов обучения; 2) выделение ценностно-нормативного, когнитивного, творческо-деятельностного и поведенческого компонентов содержания, соответствующих структуре осваиваемых компетенций. 3) акцентация на деятельностный характер содержания путем выбора интерактивных методов и технологий обучения; 4) создание дизайна содержательного контента в соответствии с фирменным стилем Нижегородского государственного педагогического университета (Мининского университета); 5) разработка фонда оценочных средств, включающих тестовые задания, разноуровневую диагностику результатов; 6) определение интерактивного межсубъектного взаимодействия в режиме online (видеоконференция, чат) и offline (форум).

Доминирующие тенденции в современном профессиональном педагогическом образовании проявляются через ценностные гуманистические идеи и культуру-творческую направленность, образующие аксиологическую основу содержания. Освоенные ценности формируют личное убеждение в значимости безопасности жизнедеятельности в общецивилизационном развитии, сохранении жизни и здоровья человека, общества, качества окружающей природной среды. У будущих педагогов происходит понимание своей причастности к культуре безопасности, мотивирующее предстоящее решение учебных задач и целеполагание. Ценностные ориентации, заложенные в мировоззренческие убеждения, становятся нормами личного безопасного поведения и будущей педагогической деятельности. Когнитивный компонент образуется из системы теоретических и прикладных знаний в сфере обеспечения безопасности от природных, техногенных, социальных, экологических угроз. Объемное междисциплинарное содержание начинается от его эмоционально-чувственного восприятия к пониманию сущности и способности применять в реальных ситуациях. При работе в интернет-сетях, использовании электронных образовательных ресурсов большую роль играет критическое мышление, позволяющее оценить достоверность и полноту информации, избежать «фейков», что, в значительной мере, достигается с помощью кластера. Творческо-деятельностный и поведенческий компонент содержания связан с приобретением проектного опыта в решении проблем безопасности жизнедеятельности, умениями решать жизненные задачи по идентификации и профилактике опасностей, ликвидации их последствий. Кластерные проекты по различным видам опасностей и чрезвычайных ситуаций выводят обучающихся на продуктивный уровень созидания и учебного взаимодействия, самостоятельный поиск совместного решения проблем. Осмысленно и безоговорочно в повседневной жизни используются правила безопасного поведения.

Методика использования кластера опирается на известные этапы технологии развития критического мышления через чтение и письмо: «вызов», «осмысление», «рефлексия». В условиях «вызова» осознается значимость и смысл обеспечения безопасности в различных чрезвычайных ситуациях. Базовая жизненная потребность в безопасности влияет на устойчивость внутренней мотивации, которая «перерастает» в цель деятельности, основанной на использовании кластера. «Осмысление»

предусматривает поиск, анализ, оценку, сравнение, систематизацию информационных ресурсов, источником которых являются научные, справочные, нормативные печатные и электронные тексты. Предусмотрена работа с готовыми кластерами и построением индивидуальных и групповых авторских вариантов по различным видам угроз с их последующим обсуждением. Открытие новых знаний и способов деятельности анализируется на этапе «рефлексия», где оценивается собственное отношение к содержанию и кластерному подходу его освоения. Итоговая рефлексия охватывает мировоззренческий ценностно-смысловой, познавательный, деятельностный аспекты, когда будущий педагог способен ответить на вопросы: зачем я это делаю? Что сделано? Каким способом достигнут результат?

Выводы. В результате выполненной работы мы пришли к выводу о перспективной возможности и целесообразности использовании педагогического дизайна в разработке предметного содержания профессионального педагогического образования в сфере безопасности жизнедеятельности на основе кластерного подхода. Выделенные принципы и обоснованные компоненты содержания послужили теоретико-методологическим обоснованием разработанной методики использования кластера на базе электронной образовательной среды в практике педвуза. Процедуры педагогического дизайна позволили создать условия для успешной и эффективной учебной деятельности будущих педагогов.

Литература:

1. Абызова Е.В. Педагогический дизайн: понятие, предмет, основные категории // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2010. – № 3-3. – С. 12-16.
2. Асташина Н.И., Камерилова Г.С. Роль аргументации в научно-экологической деятельности бакалавров // Азимут научных исследований. – 2020. – Т.9. – № 2(31). – С. 19-23.
3. Верякина М.А., Заикина Е.И. Кластерный подход в изучении проблем обеспечения социальной безопасности // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – №6; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29449> (дата обращения: 04.11.2021).
4. Гришина П.Ю. Применение педагогического дизайна при разработке программ профессионального обучения для руководителей высшего звена управления // Лидерство и менеджмент. – 2016. – Т. 3. – № 1. – С. 33-50.
5. Демидова И. А. Педагогический дизайн и его средства: теоретический анализ и опыт применения в педагогической практике // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 4(4). – С. 25-32.
6. Камерилова Г.С., Картавых М.А. Педагогический дизайн электронных учебно-методических комплексов дисциплин магистерской программы // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-9. – С. 67-75.
7. Картавых М.А., Бичева И.Б., Попова Л.В. Образование в области безопасности жизнедеятельности и устойчивое развитие // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 1-1. – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/141/142> (дата обращения 04.11.2021)
8. Клоктунова Н.А., Мандров Д.В., Кулигин А.В., Соловьева В.А. Кластерный подход в образовании: условия и предпосылки развития // Высшее образование сегодня. – 2016. – №12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klasternyy-podhod-v-obrazovanii-usloviya-i-predposylki-razvitiya> (дата обращения: 03.11.2021).
9. Подковырова В.Н. Основы педагогического дизайна. Трактовка понятия «педагогический дизайн» // Школьные технологии. – 2008. – №6. – С. 40-46.
10. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2013. – 272 с.
11. Ткаченко Е.В., Кожуховская С.М. Дизайн-образование. Теория, практика, траектории развития. – Екатеринбург: Аква-пресс, 2004. – 280 с.

Педагогика

УДК 376.37

кандидат психологических наук, доцент Каштанова Светлана Николаевна

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

магистрант Курьелёва Юлия Александровна

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

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК ДИСЛЕКСИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье актуализирована проблема изучения предпосылок нарушений чтения у детей в контексте обучения грамоте. Представлены сравнительные результаты проведенной экспресс-диагностики и более развернутого изучения предпосылок дислексии у детей старшего дошкольного возраста и первоклассников.

Ключевые слова: дислексия, экспресс-диагностика, предпосылки дислексии, нарушение речи, рядоговорение, неречевые психические функции.

Annotation. The article actualizes the problem of studying the prerequisites of reading disorders in children in the context of literacy training. The comparative results of the rapid diagnosis and a more detailed study of the prerequisites of dyslexia in older preschool children and first-graders are presented.

Keywords: dyslexia, express diagnostics, prerequisites of dyslexia, speech disorder, row-speaking, non-verbal mental functions.

Введение. Актуальность статьи обусловлена стабильным ростом обучающихся, испытывающих специфические трудности при овладении навыком чтения. Как показывает статистика, около четверти от общего числа обучающихся в начальной школе имеют те или иные нарушения чтения. Современный ФГОС НОО устанавливает высокую планку для организации школьного образования и подразумевает использование педагогами разнообразного информационного материала, который дети смогут освоить только посредством умения читать [2]. Наличие дислексии у младших школьников обуславливает необходимость нивелирования ее последствий, поскольку они предопределяют недостаточность усвоения учебной программы и затрудняют полноценную социализацию. В связи с этим возникает необходимость проработки научно-методических позиций профилактики дислексии в дошкольном и младшем школьном возрасте. В первую очередь, это касается детей с речевыми нарушениями, поскольку у них в разной степени оказываются несформированными речевые и неречевые психические функции и процессы, непосредственно связанные с овладением навыка чтения. Неполюченная

речевая деятельность оказывает непосредственное влияние на процесс формирования у дошкольников сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы [3].

Существует несколько подходов к исследованию дислексии, однако каждый из них предполагает акцент на патогенетических механизмах нарушений чтения, что часто приводит к различным трактовкам одних и тех же видов ошибок чтения. При этом, все без исключения исследователи признают тот факт, что ошибки чтения связаны с нарушением какой-либо психической функции (речевой или зрительной). Однако специальные экспериментальные исследования, устанавливающие данную взаимосвязь, практически отсутствуют.

Изложение основного материала статьи. Навык чтения формируется на основе устной речи. Поэтому в зависимости от уровня речевого развития ребенок с разной скоростью будет овладевать чтением. По мнению Т.А. Фотековой [8] к важным предпосылкам формирования навыка чтения относится сформированность процесса зрительного восприятия, поскольку ребенок в первую очередь знакомится со зрительным образом буквы, идентифицирует ее. Кроме того, необходим достаточный уровень сформированности фонетической и фонематической сторон речи. Следующая важная предпосылка – это навык фонетического анализа и синтеза устной речи, т.е. вычленение звука в речевом потоке [4]. Необходим также достаточный уровень фонематического восприятия, т.е. умение дифференцировать звуки, как в собственной, так и в чужой речи. Кроме того, к моменту поступления в школу ребенок должен достаточно уверенно выделять ошибки произношения в чужой речи и контролировать на слух свою собственную устную речь.

В соответствии с выделенными предпосылками формирования навыка чтения, следует перечислить предпосылки появления дислексии, к которым относятся: несформированность навыка дифференциации фонем (нарушение фонематического восприятия), несформированность фонематического анализа и синтеза, а также лексико-грамматического строя речи. При этом А.Н. Корнев главной предпосылкой возникновения дислексии считает недоразвитие языковых обобщений (синтаксических, фонематических и морфологических) [4].

В рамках изучаемой проблемы было проведено экспериментальное изучение предпосылок нарушений чтения у детей дошкольного и младшего школьного возраста. В соответствии с выделенными предпосылками возникновения дислексии у детей, была составлена карта экспресс-диагностики на основе следующих методик: методика раннего выявления предрасположенности к дислексии А.Н. Корнева [4], тестовая экспресс-диагностика устной речи младших школьников Т.А. Фотековой и Л.И. Переслени [8].

Разновозрастной состав участников эксперимента, демонстрирующих разные возможности чтения, предполагал разноплановый характер обследования. Для детей дошкольного возраста использовался наглядный (стимульный) материал (изображения, фигуры, буквы), для младших школьников использовались буквы и небольшие тексты.

Карту экспресс-диагностики составили базовые компоненты процесса чтения, основанные на исследованиях Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной [1], неречевые психические процессы (диагностика С.Д. Забрамной) [6], включен протокол комплексного психолого-педагогического обследования детей старшего дошкольного возраста А.Н. Корнева [4]. Для обследования лексико-грамматического строя и связной речи были использованы задания из логопедического альбома И.А. Смирновой [7], объем активного словаря определялся исходя из схемы речевого обследования дошкольников [6].

Экспериментальной площадкой для проведения исследования выступила МБОУ школа № 9 г. Нижнего Новгорода. В исследовании приняли участие 117 испытуемых в возрасте 5-8 лет, из которых 50 детей старшего дошкольного возраста, посещающие подготовительные к школе группы и 67 детей младшего школьного возраста. Ответы испытуемых на всех этапах эксперимента записывались на диктофон и фиксировались в специальных бланках. Детально анализировались адекватное восприятие и понимание инструкции, самостоятельность выполнения, активность на занятии/уроке, полнота и развернутость выполнения заданий, использование дополнительной помощи.

На первом этапе диагностики была выявлена группа риска по возникновению дислексии. Изучались связная речь, особенности мелкой моторики, пространственных и временных представлений, восприятие и запоминание простых и сложных ритмов. Использовалась методика раннего выявления предрасположенности к дислексии А.Н. Корнева.

Анализ задания на исследование простых и сложных ритмов в группе старших дошкольников показал, что 67% испытуемых смогли правильно передать как простые, так и сложные ритмы, 28% воспроизвели только простые ритмы и 5% испытуемых не смогли воспроизвести и простые и сложные ритмы. В группе младших школьников с обоими видами ритма справились 68,7%; со сложным ритмом не справились 23,9%, при этом простой ритм воспроизвели без ошибок; простой и сложный ритм не смогли передать 7,4% испытуемых. В процессе выполнения задания детям обеих групп требовались повторения сложного ритма, ошибки встречались из-за невнимательности, неумении сконцентрироваться. Результаты этого задания показали, что 5% старших дошкольников и 7,4% младших школьников испытывают трудности слухо-моторной координации, недостаточности кратковременной памяти, поскольку испытуемые не могут удержать в памяти серию звуковых сигналов.

При выполнении задания «Рядоговорение» более половины старших дошкольников (54%) и 58,2% младших школьников выполнили правильно обе части задания (назвать дни недели и времена года); 38% в группе дошкольников и 35,8% младших школьников ответили только на один вопрос из двух (отмечались пропуски нескольких дней недели и месяцев, перестановка местами названий при перечислении, при назывании отмечалась неуверенность в ответах, необходимы были наводящие вопросы и подсказки). На низком уровне задание выполнили 8% старших дошкольников и 6,1% младших школьников. Было пропущено большинство позиций в ряду, отмечалась пассивность, нежелание до конца выполнить задание, невозможность сконцентрироваться.

Далее было проведено обследование восприятия пространственных представлений, что является важной предпосылкой различения и усвоения букв на этапе обучения грамоте. При исследовании восприятия пространственных представлений 23% старших дошкольников и 17,9% младших школьников с заданием не справились, испытывали затруднения в понимании инструкции, путали левую и правую стороны, затруднялись в дифференциации правой и левой частей тела.

Результаты исследования связной речи показали, что 35% дошкольников и 34,3% младших школьников допустили отдельные ошибки при пересказе текста (связывающие звенья отсутствуют или представлены эпизодически). Рассказ краткий, значительно сокращен. Низкий уровень выявлен у 10% старших дошкольников и 4,5% младших школьников. Испытуемые не смогли самостоятельно составить пересказ, требовались наводящие вопросы. Текст пересказывался как перечисление отдельных, часто несвязанных между собой действий, использовались аграмматичные фразы. У части детей отмечается недостаточно точное понимание отдельных деталей сюжета, а также присутствие длительных пауз, объясняемые трудностями подбора необходимых лексических средств или перехода от одной части текста к другой. Отмечено нежелание понять инструкцию и выполнить ее даже совместно с логопедом, общая инертность, незаинтересованность в задании. Дети ограничивались только отдельным перечислением деталей, без структурирования их в единый текст, непонимание сюжета и как следствие – отсутствие связности и логики повествования. Данные нарушения характерны для обеих групп испытуемых. Следует отметить, что нарушение или задержка связной речи являются одной из основных причин возникновения дислексии.

При исследовании мелкой моторики использовался тест Озерецкого «Кулак – ребро – ладонь» и задание «Попеременно соединить пальцы руки с большим пальцем». Низкий уровень выявлен у 5% испытуемых старшего дошкольного возраста и у 2,9% младших школьников. Испытуемые смогли повторить задание после четырех и пяти демонстраций, путали последовательность движений или пропускали некоторые из них. Отмечались пропуски, дискоординация движений, тремор, сложности переключения с одной позиции на другую. То есть, у данной группы испытуемых вызывает затруднение переключение с одного вида движения на другое.

Таким образом, результаты исследования по методике раннего выявления предрасположенности к дислексии А.Н. Корнева показали, что у старших дошкольников и младших школьников существуют затруднения и недостаточная сформированность ряда сукцессивных функций, а именно – возможность последовательно воспроизвести звуковые ритмы (существенные нарушения выявлены у 5% старших дошкольников и 7,4% младших школьников), устойчивые речевые ряды (низкий уровень показали 8% старших дошкольников и 6,1% младших школьников), пространственные представления (соответственно 23% и 17,9%), нарушения связной речи (10% и 4,5%), низкий уровень мелкой моторики показали 5% старших дошкольников и 2,9% младших школьников. По итогам исследования была выделена группа риска по дислексии, которую составили 20 старших дошкольников и 16 младших школьников.

На втором этапе выявлялась предрасположенность испытуемых к дислексии. В нем приняли участие дети, попавшие по результатам предыдущего этапа в группу риска – 36 испытуемых. Работа на втором этапе характеризуется как максимально информативная, что предполагает получение более достоверных результатов.

Предлагались задания на исследование навыка чтения отдельных букв, слогов и слов для старших дошкольников и чтение двух текстов с дополнительными вопросами по ним для младших школьников. В группе риска (экспериментальная группа) выявлены многочисленные искажения звукопроизношения, пропуски, замены и смешения артикуляционно и акустически близких звуков. Низкий уровень показали 47,2%, из них младшие школьники – 7,2% и старшие дошкольники – 40%.

Результаты исследования фонематического восприятия в группе риска также выявили множество нарушений, в первую очередь – неумение дифференцировать на слух и в произношении слова, отличающиеся по акустическим и артикуляционным признакам. Низкий уровень показали 52,8% испытуемых, из них младшие школьники – 30,8% и старшие дошкольники – 20%. Были допущены ошибки во всех предложенных заданиях.

Отдельным блоком изучался активный словарь по следующим критериям: обобщение, классификация, предикативный словарь, прилагательные, подбор антонимов. В результате низкий уровень по рассматриваемым параметрам показали в группе риска 15,6% испытуемых (младшие школьники). Данные результаты указывают на несформированность у детей, имеющих предрасположенность к дислексии, морфологических и синтаксических обобщений, низкий объем активного словаря.

Для исследования неречевых психических функций использовался наглядный материал, например, для оценки зрительного восприятия – зашумленные изображения, незавершенные буквы. В группе риска по дислексии результаты в основном низкие, из них младшие школьники – 28,3% и старшие дошкольники – 30%.

С учетом полученных данных были определены направления работы по профилактике дислексии у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Выводы. Результаты исследования по методике раннего выявления предрасположенности к дислексии А.Н. Корнева выявили группу риска детей, предрасположенных к дислексии, у которых наблюдаются затруднения и недостаточная сформированность ряда сукцессивных функций, а именно – возможность последовательно воспроизвести звуковые ритмы, устойчивые речевые ряды, выявлена несформированность пространственных представлений, нарушения связной речи и мелкой моторики.

Более углубленное исследование группы риска выявило предпосылки возникновения дислексии: несформированность фонематического восприятия, неречевых психических функций, многочисленные искажения звукопроизношения пропуски, замены и смешения артикуляционно и акустически близких звуков, низкий объем активного словаря, недоразвитие слоговой структуры и грамматического строя речи. Все нарушения речи имеют разную степень выраженности.

Литература:

1. Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников: практ. пособие / Т.В. Ахутина, Т.А. Фотекова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 157 с.
2. Жулина Е.В., Борисова Ю.В. Опыт профилактики и коррекции оптической дисграфии и дислексии посредством инновационных технологий // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-4. – С. 157-160
3. Каштанова С.Н., Кузнецова А.С. Оптимизация психолого-педагогических условий подготовки к обучению чтению дошкольников с общим недоразвитием речи / Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-4. – С. 141-144.
4. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. – СПб.: МиМ, 2002. – 286 с.
5. Лалаева Р.И. Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия: пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Р.И. Лалаева. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 304 с.
6. Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для П863 студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская и др.; Под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с.
7. Смирнова И.А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников / И.А. Смирнова // Изд.: детство-Пресс. – 2020. – 320 с.
8. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников: метод, пособие / Т.А. Фотекова. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 96 с.

УДК 378.1

доцент, кандидат педагогических наук Кириченко Анна Михайловна

Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования
«Московский финансово-промышленный университет «Синергия»» (г. Москва)**АНАЛИЗ СПОСОБОВ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. В современных условиях мир претерпевает структурную трансформацию, возникшую как результат глобализации и революции IT-сектора. Но еще одним вызовом времени и поводом для перемен стало условие освоить учёбу как дистанционный вид деятельности, поскольку человечество ищет способы преодолеть коронавирусную пандемию. Российское образование активно внедряет информатизацию, из-за чего подбирает новые инструменты, чтобы развить иноязычную коммуникативную компетенцию в дистанционных условиях образования. Решению проблемы мешает обширная территория России и дефицит квалифицированных педагогов. Но ожидаем оптимизации ситуации, если повысить статусность преподавания, предложить более широкие горизонты: преподавать иностранный язык в школах и вузах, в дополнительном и последипломном образовании. Актуальность темы исследования обусловлена тем, что ЮНЕСКО акцентировала на значимости для современной молодёжи условия воспитать умение мирно, открыто и лояльно общаться в межкультурном диалоге. Сегодня дистанционное обучение бакалавров представлено разнообразными средствами, синтетически объединившими и достижения педагогов, и IT-сектора, что создаёт возможность кардинально перестроить видение обучающего и воспитательного процесса, поднять уровень коммуникативных компетенций, изменить образовательную среду. Феномен педагогической технологии подразумевает, что учебный процесс скрупулёзно спроектирован, грамотно организован, безупречно осуществлен, а все его субъекты находятся в комфортных условиях, обеспеченных применением передовых информационных технологий. Сегодня в тренде отечественного образования обозначился социокультурный подход, но задача развить коммуникативную компетенцию в условиях дистанционного образования актуализирует условие компилировать дополнить названный подход этнопедагогическим. В результате бакалавр, дистанционно усваивающий материалы иностранного языка, чтобы сформировать иноязычную коммуникативную компетенцию, создаст компетентность в межкультурных вопросах, будет работать с социокультурным содержанием, которое перекликается с традиционными для его культуры этнопедагогическими установками как фундаментом содержания обучающего процесса.

Ключевые слова: анализ, способы, развитие иноязычная, коммуникативная компетенция, бакалавры, дистанционное образование.

Annotation. The world community is undergoing structural transformations, which are determined primarily by two trends: globalization and the information technology revolution. In the conditions of informatization of education in the country, it became necessary to search for new ways of teaching foreign languages due to a number of circumstances – the vastness of the territory, the shortage of teaching staff. In the context of solving this problem, tasks related to improving the status of teaching and expanding the scope of teaching a foreign language are also being solved. The relevance of the research topic correlates with the tasks identified by UNESCO in the program for educating young people in the spirit of peace, dialogue of cultures. Modern means of distance learning for bachelors synthesize productive pedagogical and information technologies, thereby providing prerequisites for the implementation of a fundamentally new approach to teaching and upbringing in a new educational environment. Pedagogical technology includes careful design, organization and conduct of the educational process with the unconditional provision of comfortable conditions for students and teachers, the means of which are information technologies. Developing the provisions of the socio-cultural approach, it seems necessary to combine it with an ethno-pedagogic approach in distance learning of foreign languages. This means that the socio-cultural content of distance learning of bachelors in foreign languages, aimed at the formation of intercultural and foreign-language communicative competence, should fully comply with the ethno-pedagogic traditions of the student's culture and be based on them.

Keywords: analysis, methods, development of foreign language, communicative competence, bachelors, distance education.

Введение. Сегодня Российская Федерация отмечает сложность социально-экономической ситуации, распространившуюся и на сферу образования. Традиционно сложившиеся формы и модели обучения уже несостоятельны, поскольку запрос на образовательные услуги тяготеет к крупным городам, но не отвечает спросу на периферии. Ситуация улучшится, если определить и внедрить новые формы образования. В высшей школе приоритетом названо дистанционное обучение, в ходе которого бакалавр получит необходимый объем учебного материала через интернет, вступит во взаимодействие с преподавательским составом, не напрямую, а используя информационные технологии. Такими ИКТ-ресурсами становятся интернет, телекоммуникации, мессенджеры, кабельное телевидение, обучающие системы и мультимедиа [13].

Образовательный процесс, осуществляемый в рамках ДО, основан на обязательном требовании самостоятельной, интенсивной работы бакалавров. ДО направляет к цели и контролирует преподаватель. Обучение доступно в свободное время, не ограничено неудобным расписанием или жестким графиком. Обучающиеся используют специальные средства обучения, подключаясь к интернету, осваивают новый материал, выполняют задания, контактируют с преподавателем, а при необходимости настаивают на очной встрече. Технические средства и носители информации продолжают совершенствоваться, не прекращает развиваться и дистанционное обучение, модернизируются соответствующие технологии.

XXI век принёс широкое распространение интернета, вопрос освоения которого в целях образования раскрыт с теоретической и практической точки зрения для усиления потенциала дистанционного обучения авторами А.Л. Андреевым, Е.С. Полатом, Э.Г. Скибитским, В.И. Солдаткиным, А.В. Хуторскти, М.Г. Мооге, G.Kearsley, В. Holmberg.

Интерес к применению компьютерной техники, чтобы развить иноязычные коммуникативные компетенции для студентов вузов, возник в 1960-х годах. Исследования проводились отечественными педагогами, создавшими школу «компьютерного обучения иностранным языкам» (КОИЯ), а также были реализованы на Западе – CALL (Computer-Assisted Language Learning).

Изложение основного материала статьи. В настоящее время и теория, и практика внедрения информационных технологий с целью сформировать иноязычную компетенцию, поднимается самым разносторонним образом:

- аспекты эргономики и психолого-педагогические ракурсы освещали М.А. Аكوпова, Е. Энгланд, В.Я. Ляудис, Е.И. Машбиц, Н.Ф. Талызина;
- проблемы техники и программных продуктов поднимали М.Ю. Бухаркина, В. Денинг, А.М. Довгялло, Е.С. Полат;

• интерес к лингвометодике и дидактике проявили Е.И. Дмитриева, М.М. Кеннинг, Э.Л. Носенко, А.А. Петухова, Р.Г. Пиотровский, А.Ю. Трутнев, Л.В. Турбина, Дж. Хштинс.

Нужно отметить, что многообразие подходов ещё не сказалось положительно на системности методики развития иноязычной коммуникативной компетенции бакалавров, не устранены проблемы направления, из-за чего ожидается дальнейшие исследования, которые устранить существующие преграды [4].

Сегодня университеты по всему миру, использующие специальные учебные программы, опытных преподавателей и современные технологии, готовы предоставить студентам возможность посещать занятия и предлагают программы дистанционного обучения для получения степени бакалавра [8].

Программы дистанционного обучения бакалавров доступны в университетах и академических учреждениях Австралии, Великобритании, Индии, Ирана, Ирландии, Латвии, Ливана, Канады, России, Турции, США, Франции, ЮАР [6]. Сегодня стандарты дистанционного обучения изменяются, а технология стимулирует субъектов образовательного процесса более активно трудиться, чтобы повысить уровень знания языка [9].

В настоящий день мировая педагогика ориентирована на дистанционное обучение по 2 ключевым моделям, отличия которых связаны с формой обучения, характером используемых методов, разнообразием средств:

1) американский формат – ориентирован на очную учебу, где активно применяются телекоммуникации. Обучающей и обучаемый взаимодействуют по видеосвязи, когда транслируется семинар, тренинг, мастер-класс. Затем студент изучает выложенный материал;

2) британский формат ещё называют корреспондентским обучением, при этом преподаватель и обучающиеся находятся на расстоянии, а новый материал курса усваивается только самостоятельно, по учебно-методическим пособиям. Полагаем, что такое обучение точнее назвать заочным.

Интересно, что с начала XXI века Великобритания регистрирует рост интереса к дистанционному формату последипломного обучения, и таким способом можно получить специальность в сфере торговли, юриспруденции, финансов, освоить медицинскую науку и управление. Но каждый поступающий должен иметь степень бакалавра [5]. Такие курсы предлагают пользующиеся популярностью в Великобритании школы бизнеса Warwick Business School, Durham Business School, Edinburgh Business School Heriot-Watt University, London School of Business & Finance, Open University Business School [12].

Используем классификатор А.В. Сарафанова, чтобы сгруппировать разнообразие информационных технологий [3]:

1) интерактивные – любые типы печатных материалов, материалы в виде аудио или видео документов, оцифрованные курсы;

2) видеоконференции – для такой коммуникации используются телефонная связь, компьютерные сети, телекоммуникации, программное обеспечение;

3) видеолекции происходят в режиме реального времени и в записи:

- видеоролики, YouTube, социальные сети, мессенджеры;
- Skype-обучение;
- блоги (сетевой журнал или дневник), подкасты, вебинары;

4) открытые для массового потребителя онлайн-курсы (MOOC) (Coursera, EdX, Udacity);

5) приложения для мобильных устройств (Lingua Leo, Duo Lingo, Busuu и др.).

Пользуясь перечисленными формами, система дистанционного обучения обретает стабильную основу и стойкий фундамент. Дистанционное обучение обращается к разнообразным достижениям ИКТ, но прежде всего преподаватель должен подчинить технологическую разработку воспитательной и образовательной цели. Но нежелательно допускать недооценку появляющихся в сфере ИКТ новинок, поскольку результатом может быть снижение качества реализации образовательного процесса.

Бакалавры, формируя коммуникативную компетенцию в условиях дистанционного обучения, покажут более высокие результаты, поскольку здесь скомбинированы методы традиционные и новые. Аналитики утверждают, что онлайн-курсы пользуются высоким уровнем востребованности, число пользователей и подписчиков растёт. Такой формат как массовый открытый дистанционный курс (MOOC или Mass Open Online Course – MOOC platform) обогатил современную педагогику в итоге исследований американских ученых, работающих в Стэнфордском университете Брайана Александра и Дэйва Кормье. Учёные доработали собственный курс 2008 г., реализованный в сотрудничестве с Джорджем Сименсом и Стивенсом Доунсом [7].

Еврокомиссия сформулировала аутентичное определение MOOC и акцентировала, что для слушателей важно получить знания бесплатно, совершенно открыто познакомиться с онлайн-курсами, построенными строго по логике учебной дисциплины. Вместе с этим, студенты и преподаватели вступают в интерактивное взаимодействие, налаживается коммуникация в студенческой среде, формируются обучающие сообщества по доброй воле, инициативе студентов [11].

Поставив задачу развития иноязычной коммуникативной компетенции бакалавра в условиях дистанционного образования важно найти оптимальные способы решения, для чего нудно преподносить лингвистический материал в цифровом виде – электронные учебные пособия, видео, тренинги консультации, обсуждения в пространстве форума или чата.

Обучая иностранному языку в условиях дистанционного обучения, занятия организуют в следующих формах:

1) открыть синхронный чат для занятия, куда одновременно подключить чат кабинет, где можно общаться с лектором;

2) выкладывать на сайт веб занятия, материалы уроков, задания для конференций и семинаров, организовать студентов для деловых игр, лабораторных или практических работ, пригласить на тематические форумы. Таким способом учитывается рабочая программа, а также асинхронность обучения студенческого контингента, но открывается возможность в любой момент пообщаться с лектором;

3) создавать списки рассылки, электронную почту, чтобы пригласить на учебную конференцию в формате онлайн.

Говоря о материалах для бакалавров, нужно указать, что дидактические свойства для развития иноязычной коммуникативной компетенции представлены целым рядом возможностей:

- интерактивно передавать мультимедийные данные – видео, звук, текст, графику;
- сохранять файлы, открыв доступ с целью редактировать, обработать, распечатать информацию;
- создать возможность быстрой обратной связи;
- сделать доступными не только образовательные ресурсы, но и удаленные базы данных, конференции;
- организовать видеоконференции, чтобы в реальном времени бакалавры уточняли необходимую информацию;
- предложить вступить в диалог онлайн на платформе Skype, если нужно обсудить тему с лектором;
- сохранить учебные материалы на облачных сервисах Google.

Дистанционные технологии, включенные в процесс обучения, должны быть интегрированы в единое целое, чтобы студенты могли найти актуальную информацию на интернет-ресурсах, обсудить с лектором материал в сообщениях,

поднять актуальный вопрос перед студенческим контингентом, использовать методические разработки; обращаться к современной периодике.

Структура формирования иноязычной коммуникативной компетенции в условиях дистанционного образования бакалавров делится на блоки:

- сначала даются инструкции;
- второй предлагает информацию как содержание, являющееся основным контентом обучающего ресурса;
- после усвоения материала регулярно предлагаются блоки контроля, чтобы тестировать уровень знаний, оценить их;
- коммуникативный блок обеспечит интерактивность общения и преподавания.

Ключевые навыки английского языка рекомендуется совершенствовать самостоятельно в работе с ресурсом New York Public Library, где сконцентрирован грандиозный объем материала для повышения иноязычной коммуникативной компетенции через чтение литературы на профессиональные и личностно-значимые темы [10].

Для бакалавров в условиях дистанционного обучения применение ИКТ является интересной и продуктивной альтернативой, вызывает интерес, стремление учиться, чего нельзя сказать о традиционном обучении. В этом случае обучающиеся мотивируются к активной самостоятельной работе, обратная связь с преподавателем стойкая, эффективная и интерактивная. Названные предпосылки повышают комфортность учебы самостоятельно изучающих материал бакалавров [1].

Успешное развитие иноязычных коммуникативных компетенций бакалавров в условиях дистанционного образования связано с тем, что в образовательной среде соблюдаются важные педагогические условия:

1) сильная материально-техническая база – участники без ограничений могут изучать материал в видеоконференциях. Но необходимы цифровые устройства, скоростной интернет-трафик, инсталляция программ для коммуникации, использование мобильных приложений. Условие открывает возможность на высоком уровне качества, быстро связываться и общаться в целях обучения;

2) методико-организационные ракурсы – обстановка, присущая иноязычному общению, имитирована для обсуждения профессиональных и личностно-значимых тем. Студенты работают в парах, общаются дистанционно, прорабатывают коммуникативные ситуации, регулярно варьируют формы работы, чтобы мотивировать проявить себя как активно говорящие и слушающие: разговор по телефону, переписка в чате, на форуме, в социальной сети или мессенджере, а также устное высказывание, опорой которому будет видео видеоматериал или графика;

3) личностно-коммуникативные аспекты – преподаватель курирует развитие коммуникативных компетенций, направляет студента, а в результате повышается активность взаимодействия, в случае необходимости предоставляются индивидуальные консультации, широко используются мессенджеры и социальные сети.

Для бакалавров задача развить иноязычную коммуникативную компетенцию в условиях дистанционного образования, осуществляющаяся в среде общения на темы личностно-значимые и профессионально-ориентированные, мотивирует повышать языковой уровень, а решение приносит немалые преимущества на рынке вакансий [2].

Выводы. Резюмируем, что комплексный обзор современных тенденций развития иноязычной коммуникативной компетенции бакалавров в условиях дистанционного обучения показал, что и в России, и за рубежом определились приоритеты, на основе которых выстраиваются соответствующие методики. Но достижения ИКТ не однозначны в плане дидактического потенциала.

Примечательно, что для бакалавров важно сохранить традиционный акцент на чтении профессионально-ориентированной литературы, перенеся в условия дистанционного образования с фокусом на самостоятельности работы. Необходимый для чтения учебный материал следует рекомендовать скачивать на доступных и авторитетных образовательных интернет ресурсах.

От высшей школы РФ ожидается решение вопроса с созданием собственных образовательных сайтов, чтобы использовать весь потенциал информационных технологий. Данный шаг усилит активность формирования иноязычной компетенции бакалавров через чтение профессионально-ориентированных книг и периодики, внесет в обучение системно-деятельностный подход.

Литература:

1. Грамма Дарья Викторовна, Шукурова Инна Вячеславовна Обучение иностранному языку студентов с применением дистанционных технологий // Ped.Rev. – 2019. – №3 (25). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-inostrannomu-yazyku-studentov-s-primeneniem-distantsionnyh-tehnologiy> (дата обращения: 16.10.2021).

2. Захарова Ольга Олеговна. Развитие иноязычных коммуникативных умений студентов технического вуза в процессе дистанционного обучения // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-inoazychnyh-kommunikativnyh-umeniy-studentov-tehnicheskogo-vuza-v-protseste-distantsionnogo-obucheniya> (дата обращения: 16.10.2021).

3. Кондрахина Наталья Геннадиевна, Южакова Нина Евгеньевна. Специфика технологий современного дистанционного обучения иностранным языкам // Образование и право. – 2020. – №9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-tehnologiy-sovremenno-go-distantsionnogo-obucheniya-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 16.10.2021).

4. Ямских, Татьяна Николаевна. Методика дистанционного обучения иноязычному информативному чтению: Английский язык, неязыковой вуз: автореферат дис... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Бурят. гос. ун-т. – Красноярск, 2004. – 23 с.

5. About the Open University. URL: <http://www.open.ac.uk> (дата обращения: 16.10.2021).

6. Distance learning Bachelor Programs. URL: <https://www.bachelorstudies.com/Bachelor/Distance-learning/> (дата обращения: 16.10.2021).

7. Downes, S. Connectivism and Connective Knowledge. – 2011. – 130 с.

8. Experience in implementation of training programme continuing professional education «fire safety» on combined form / M.V. Legan, T.A. Yatsevich, A.V. Kozlova, S.G. Yun. – URL: <http://www.sworld.com.ua/e-journal/j21308.pdf>

9. Gaebel M., Kupriyanova V., Morais R., Colucc E. E-learning in European Higher Education Institutions Results of a mapping survey conducted in October-December. – 2013. – 92 p. – URL: http://www.eua.be/Libraries/publication/e-learning_survey (дата обращения: 16.10.2021).

10. New York Public Library. 11 Free Websites to Practice English at Home. – URL: <https://www.nypl.org/blog/2012/11/28/11-great-free-websites-practice-english> (дата обращения: 16.10.2021).

11. Report on web skills survey. Support services to foster Web Talent in Europe by encouraging the use of MOOCs focused on web talent. D1.1 – First Interim Report. (2G14) [Электронный ресурс] // Open Education Europa. – URL:

<http://openeducationeuropa.eu/sites/default/files/MOOCs-for-web-skills-survey-report.pdf> [архивировано в WebCite] (дата обращения: 16.10.2021).

12. The Open University Business School. – URL: <http://business-school.open.ac.uk> (дата обращения: 16.10.2021).

13. Turkan V. Alizade The role of distance learning in modern education // Colloquium-journal. – 2019. – №3-1 (27). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/the-role-of-distance-learning-in-modern-education> (дата обращения: 16.10.2021).

Педагогика

УДК 376.1

кандидат психологических наук, доцент **Кисова Вероника Вячеславовна**

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

магистрант **Евграфова Ольга Сергеевна**

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассмотрена проблема особенностей психологической адаптации первоклассников с задержкой психического развития к школе. Обоснована актуальность направления психолого-педагогической работы по коррекции психолого-педагогических проблем в период адаптации к начальной школе. Изложены результаты авторского экспериментального исследования особенностей психологической адаптации первоклассников с задержкой психического развития. Для первоклассников с задержкой психического развития характерно доминирование игровых мотивов над учебными; неадекватная самооценка; высокий уровень тревожности; низкий уровень сформированности коммуникативных умений; негативное отношение к школе, учебной деятельности. Представлена программа психолого-педагогической поддержки первоклассников с задержкой психического развития в период адаптации к школьному обучению.

Ключевые слова: психологическая адаптация, младшие школьники с задержкой психического развития, самооценка, школьная тревожность, коммуникативные умения, мотивация учения, психологическая коррекция, психолого-педагогическое сопровождение.

Annotation. The article deals with the problem of the peculiarities of psychological adaptation of first-graders with mental retardation to school. The urgency of the direction of psychological and pedagogical work on the correction of psychological and pedagogical problems during the period of adaptation to primary school has been substantiated. The article presents the results of the author's experimental study of the peculiarities of psychological adaptation of first-graders with mental retardation. First-graders with mental retardation are characterized by the dominance of play motives over educational ones; inadequate self-esteem; high level of anxiety; low level of formation of communication skills; negative attitude towards school, educational activities. The program of psychological and pedagogical support of first-graders with mental retardation during the period of adaptation to schooling is presented.

Keywords: psychological adaptation, first-graders with mental retardation, inadequate self-esteem, high anxiety, communication skills, motivation of the learning, psychological correction, psychological and pedagogical support.

Введение. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья декларирует необходимость создания специалистами психолого-педагогического сопровождения таких условий, которые способствовали бы принятию и освоению детьми с нарушениями развития социальной роли обучающегося, развитию у них мотивов учебной деятельности и формированию личностного смысла учения. Как показывают исследования А.Д. Андреевой [1], Т.Н. Вахрушевой [2], В.В. Кисовой [3, 4, 5], И.В. Коротенко [6] К.А. Кузнецовой [7], К.А. Мещеряковой [8], В.С. Соловьевой [9], Т.М. Ташиной [10] и других, процесс адаптации к начальной школе у детей с задержкой психического развития (ЗПР) протекает со значительными трудностями. В первую очередь, эти трудности связаны с уровнем развития у первоклассников с ЗПР тех психических новообразований, которые обеспечивают эффективное вхождение детей в новую для них социальную ситуацию развития.

Психолого-педагогическая поддержка первоклассников с ЗПР в этот период имеет важнейшее значение для обеспечения благополучия последующей школьной жизни этих детей. К сожалению, большинство исследований по проблеме адаптации младших школьников с ЗПР к школьному обучению носят исключительно констатирующий характер, в них отсутствуют специально разработанные, научно обоснованные программы психолого-педагогической поддержки для детей с данным нарушением. Целью данной публикации является представление программы психолого-педагогической поддержки первоклассников с ЗПР в период адаптации к условиям специальной (коррекционной) школы.

Изложение основного материала статьи. Нами было проведено исследование особенностей психологической адаптации первоклассников с ЗПР к школьному обучению. Под психологической адаптацией ребенка к школе мы понимаем постепенный и последовательный процесс перестройки его познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер в соответствии с новой социальной ситуацией развития. В качестве дескрипторов психологической адаптации нами были экспериментально исследованы следующие психологические феномены: иерархия мотивов учения, самооценка, коммуникативные умения, эмоциональное отношение к учению, школьная тревожность.

Полученные результаты позволяют констатировать, что большинство младших школьников с ЗПР относятся к учению как к игре, не понимают своей ответственности за результаты учебной деятельности, не осознают себя школьниками, остаются на дошкольной личностной позиции. Самооценка характеризуется недифференцированностью, неустойчивостью, неадекватностью, что также характерно для детей более младшего возраста. Исследование развития общения со сверстниками показывает наличие у первоклассников с ЗПР кооперативно-соревновательного типа взаимодействия. Дети относятся к партнеру по общению как к сопернику, с которым у них противоположные интересы. Взаимодействие имеет характер соревнования. Эмоциональное отношение к учению в большинстве случаев негативное, дети с ЗПР постоянно чувствуют эмоциональный дискомфорт в процессе учебной деятельности, также негативные эмоции вызывает сама ситуация школьной жизни. Такое эмоциональное состояние подтверждается и выявленным высоким уровнем школьной тревожности у большинства обследованных школьников с ЗПР.

Полученные в ходе исследования результаты убеждают в необходимости разработки специальной психолого-педагогической программы поддержки первоклассников с ЗПР в период адаптации к школьному обучению.

Разработанная программа была направлена на решение следующих коррекционно-развивающих задач:

- развитие дифференцированности, устойчивости и адекватности самооценки;
- снижение уровня школьной тревожности;
- развитие социальных мотивов учения;
- развитие коммуникативных умений взаимодействия со сверстниками и взрослыми;
- формирование положительного эмоционального отношения к школе.

В основу программы была положена система принципов, определяющих специфику психолого-педагогической поддержки младших школьников с ЗПР в период школьной адаптации.

1. Принцип личностно ориентированного общения. Данный принцип предполагает субъект-субъектную парадигму выстраивания взаимодействия педагога с детьми, учет их индивидуальных особенностей, построения общения на основе диалогического способа, безусловного принятия каждого ребенка, уважение и признание уникальности его внутреннего мира.

2. Принцип актуализации эмоционально-познавательной деятельности. Данный принцип позволяет развивать у первоклассников с ЗПР навыки эмоциональной саморегуляции деятельности и поведения. Посредством развития у детей образно-выразительных коммуникативных средств на основе игрового моделирования, игр-драматизаций, элементов арт-терапии дети учатся обобщать и осознавать свои эмоции, мотивы, желания и т.д. У обучающихся формируется эмоциональное предвосхищение, эмоциональная децентрация.

3. Принцип комплементарной деятельности. При переходе из дошкольного возрастного периода в младший школьный весьма важно обеспечить для детей оптимальное сочетание игрового и учебного типов деятельности, т.е. организовать так называемую комплементарную деятельность, которая, с одной стороны, сохраняет игровую форму, а с другой стороны, насыщается содержанием учебной деятельности. Таким образом, у первоклассников с ЗПР будут формироваться необходимые предпосылки учебной деятельности, развиваться представления о себе как о субъекте возрастного и личностного развития.

Особое внимание следует уделить организации условий для реализации программы психолого-педагогической поддержки первоклассников с ЗПР. Занятия проводятся во внеурочное время, как правило, во второй половине дня. Для проведения занятий следует использовать достаточно просторное помещение, которое позволяло бы осуществлять разные виды коррекционной и развивающей деятельности. В процессе подготовки к занятиям педагог должен обеспечить необходимый стимульный материал для творческой деятельности детей: цветная бумага, клей, цветные карандаши, пластилин и т.п.

Также следует отдельно обозначить специфику профессиональной позиции педагога, проводящего занятия. Он должен искренне проявлять уважение к ребенку, быть заинтересованным в развитии его целостной личности. Толерантно относиться к сложностям и проблемам внутреннего мира ребенка. Обладать педагогическим тактом и интуицией, сопровождая процесс самопознания и возрастного самоопределения ребенка с ЗПР.

Цикл занятий по психолого-педагогической поддержке первоклассников с ЗПР в период адаптации к школе строится в соответствии с 4 блоками, каждый из которых имеет свое содержание, задачи и методы коррекционно-развивающей работы. Основной формой занятий являются подгрупповые занятия с количеством обучающихся от 6 до 8 человек. Общая продолжительность каждого занятия 30-35 минут. Так как большинство исследований адаптации первоклассников с ЗПР к школе свидетельствует о том, что процесс привыкания к школьной жизни у детей с ЗПР продолжается на протяжении всего первого полугодия, то программа поддержки также ориентирована на данный временной период.

Основными средствами коррекционно-развивающей работы в программе являются: ролевая игра, игра с правилами, игра-драматизация, элементы арт-терапии, психогимнастические упражнения, психотерапевтические сказки, дидактические игры.

Первый блок (5 занятий) был направлен на формирование у первоклассников с задержкой психического развития самооценки. Основными задачами было формирование дифференцированной самооценки (умение оценивать разные собственные качества ученика, товарища, сына или дочери), развитие устойчивой самооценки, независимой от мнения референтной группы (учителя, родителей, товарищей), развитие адекватности самооценки на основе формирования реалистичного когнитивного образа самого себя.

Второй блок (5 занятий) был направлен на формирование эффективной мотивации учения. Основной задачей данного блока являлось развитие соответствующей данному возрасту иерархии мотивов. У детей формировалось осознание необходимости возрастного развития, связанного с новой социальной позицией ученика, развивались представления о новых правах и обязанностях, связанных с началом школьной жизни. Таким образом, у детей оформлялся новый социальный позиционный мотив учения – быть учеником, занимать определенное место в системе общественных отношений.

Третий блок (5 занятий) был направлен на снижение уровня школьной тревожности первоклассников. Основными задачами данного блока являются: разрядка школьной тревожности, проработка школьных страхов, закрепление позитивного отношения к школе. В этом блоке коррекционно-развивающая работа способствовала снятию эмоционального напряжения у детей, давала возможности прорабатывать школьные страхи путем разыгрывания тревожащих ситуаций, отражения индивидуальных школьных страхов детей в рисунках и поделках, рассказах. Для формирования позитивного отношения к школе использовалось чтение художественной литературы, просмотр фильмов соответствующей тематики.

Четвертый блок (5 занятий) был направлен на развитие у детей с ЗПР коммуникативных умений. Основными задачами блока являлись: развитие информационно-коммуникативных умений (умение вступать в процесс общения, ориентироваться в партнерах по общению, соотносить средства вербального и невербального общения); регуляционно-коммуникативных умений (умение согласовывать свои действия с действиями партнера по общению, умение оценить результаты совместного общения); аффективно-коммуникативные умения (умение делиться своими чувствами с партнером по общению, проявлять чуткость к эмоциональному состоянию партнера по общению).

Выводы. Реализация психолого-педагогической программы поддержки первоклассников с ЗПР в период адаптации к школьному обучению продемонстрировала ее эффективность. Диагностическое исследование, проведенное по окончании коррекционно-развивающей программы, показало наличие позитивной динамики по всем обозначенным ранее психологическим дескрипторам. Наибольший эффект наблюдается по параметру школьная тревожность, что, на наш взгляд, является наиболее показательным фактом результативности проведенной работы. Практически все младшие школьники с ЗПР, участвовавшие в программе, показали средний уровень школьной тревожности. Большинство испытуемых проработали свои школьные страхи и стали воспринимать школу как необходимый институт социализации, где создаются комфортные эмоциональные условия обучения и воспитания.

У более, чем половины детей, участвовавших в программе, стали формироваться позиционные социальные мотивы учения. Первоклассники стали осознавать необходимость перехода к новой социальной позиции школьника, начали понимать важность новой социальной ситуации развития для своего дальнейшего развития. Хотя, следует признать, что у значительного количества детей с ЗПР сохранились игровые мотивы школьной жизни, что, на наш взгляд, может свидетельствовать не только о недостаточности для них коррекционно-развивающих мероприятий программы, но, также и о возможных проблемах семейного воспитания, не обеспечивающего поддержку детей в переходный возрастной период их жизни.

Развитие самооценки показало наибольший прогресс в плане ее дифференцированности. Первоклассники с ЗПР стали более осознанно подходить к формулировке самоописаний своих личностных качеств, стали различать свои характеристики в зависимости от выполняемых ими социальных и межличностных ролей. К сожалению, параметры адекватности и устойчивости самооценки продолжают оставаться на невысоком уровне, так как дети с ЗПР обладают повышенной внушаемостью, а развитие саморефлексии у них не соответствует возрастным нормативам.

Работа по формированию коммуникативных умений дала позитивную динамику в отношении информационно-коммуникативных умений первоклассников с ЗПР. Дети стали более корректно использовать средства вербального и невербального общения, стали проявлять инициативу в общении, стремятся учитывать индивидуальные особенности партнера по взаимодействию. Регуляционно-коммуникативные и аффективно-коммуникативные умения общения продвинулись в своем развитии значительно меньше. Очевидно, это связано со спецификой структуры дефекта у детей с ЗПР, когда вторичные нарушения непосредственно связаны с эмоциональными и регулятивными нарушениями.

Таким образом, мы можем утверждать, что в целом, представленная программа работы позволяет оказать психолого-педагогическую поддержку первоклассникам с ЗПР. Перспективы данной работы мы видим в необходимости проведения преемственной психолого-педагогической работы будущих школьников с ЗПР еще в дошкольном образовательном учреждении.

Литература:

1. Андреева А.Д., Данилова Е.Е. Психолого-дидактические условия формирования психологической грамотности учащихся начальной школы // Вестник Мининского университета. – 2015. – № 1. – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/13> (дата обращения 7 ноября)
2. Вахрушева Т.Н., Демина Е.Л. Успешная адаптация обучающихся с задержкой психического развития к школьному // Психология и педагогика: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей II Международной научно-практической конференции, Пенза, 10 ноября 2016 года / под общей редакцией Г.Ю. Гуляева. – Пенза: «Наука и Просвещение», 2016. – С. 31-33.
3. Кисова В.В. Психолого-педагогическая поддержка старших дошкольников с задержкой психического развития в период возрастного кризиса / В.В. Кисова, О.А. Юдин // Психолого-педагогический поиск. – 2020. – №3(55). – С. 156-163
4. Кисова В.В. Клинико-психологические особенности детей с задержкой психического развития как основа коррекционно-развивающей работы в специализированных учреждениях // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2014. – Т. 16. – № 2-2. – С. 348-352.
5. Кисова В.В. Теоретические и экспериментальные исследования саморегуляции в учебно-познавательной деятельности у детей с нормальным и задержанным темпом развития // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2013. – Т.15. – № 2-1. – С. 130-135.
6. Коротенко, И.В. Особенности личностной дезадаптации у первоклассников с задержкой психического развития: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2005. – 22 с.
7. Кузнецова К.А. Адаптация первоклассников с задержкой психического развития к школьному обучению // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы: Сборник научных статей и материалов VII международной научно-практической конференции, Коломна, 29-30 октября 2020 года. – Коломна: Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет», 2020. – С. 369-372.
8. Мещерякова К.А. Психолого-педагогическое сопровождение первоклассников с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной организации // Стратегии и практики развития инклюзивной культуры в пространстве региона: Материалы форума с международным участием, Тюмень, 07 декабря 2018 года. – Тюмень: Тюменский государственный университет, 2019. – С. 165-171.
9. Соловьева В.С. Организация адаптационного периода в 1 классе для детей с задержкой психического развития // Вестник научных конференций. – 2019. – № 10-2(50). – С. 104-106.
10. Ташина Т.М. Адаптация первоклассников с задержкой психического развития к школьному обучению // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2014. – Т.21. №1. – С. 116-120.

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Комяева Елена Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Челябинск);

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Зиновьева Светлана Анатольевна

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

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В процессе исследования авторами определено, что современное развитие технологий в образовании, а также в научных и прикладных областях обуславливается следующими обстоятельствами: интеграция педагогических технологий является важным условием в развитии деятельностных инструментариев человека; реализация системного подхода в образовании, обусловленного проектированием новых образовательных систем, модернизацией педагогического процесса, формированием методологии педагогической деятельности, связано с развитием технологий; технологичность процессов в любой сфере деятельности человека является критерием эффективности, который предполагает достижение поставленных целей с помощью эффективного использования системы процессуальных механизмов и технологического инструментария.

Ключевые слова: профессиональное обучение, педагогические технологии, технология.

Annotation. In the course of the research, the authors determined that the modern development of technologies in education, as well as in scientific and applied fields, is conditioned by the following circumstances: the integration of pedagogical technologies is an important condition in the development of human activity tools; the implementation of a systematic approach in education, due to the design of new educational systems, the modernization of the pedagogical process, the formation of the methodology of pedagogical activity, is associated with the development of technologies; manufacturability of processes in any area of human activity is an efficiency criterion, which implies the achievement of the goals set through the effective use of a system of procedural mechanisms and technological tools.

Keywords: vocational training, pedagogical technologies, technology.

Введение. Проблему теории и практики использования педагогических технологий исследовали многие отечественные и зарубежные учёные-педагоги. Среди отечественных педагогов, разработавших общие положения теории педагогических технологий, широкую известность приобрели Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, П.Я. Гальперин, М.В. Кларин, В.А. Сластенин, И.П. Волков, В.Ф. Шаталов, Б.П. Бархаев, В.Ф. Башарин, В.С. Безрукова, В.М. Монахов, В.И. Богомолов, Г.К. Селевко и многие другие.

Термин «технология» был заимствован из производственной сферы и его применение в образовании носит условный характер. Педагогическая технология как одна из разновидностей социальной технологии основана на теории психодидактики, социальной психологии, кибернетики и управления. В отличие от производственной технологии, педагогическая не носит жёсткого и заданного характера [2].

Современное развитие технологий в образовании, а также в научных и прикладных областях обуславливается следующими обстоятельствами:

Во-первых, интеграция педагогических технологий является важным условием в развитии деятельностных инструментариев человека. К данным инструментариям можно отнести: технологии различных видов деятельности, в том числе социальные и педагогические технологии.

Во-вторых, реализация системного подхода в образовании, обусловленного проектированием новых образовательных систем, модернизацией педагогического процесса, формированием методологии педагогической деятельности. Проявление системного подхода, прежде всего, и связано с развитием технологий.

В-третьих, технологичность процессов в любой сфере деятельности человека является критерием эффективности, который предполагает достижение поставленных целей с помощью эффективного использования системы процессуальных механизмов и технологического инструментария.

Изложение основного материала статьи. Массовое внедрение педагогических технологий связано с процессом реформирования американской и западноевропейской школы в середине 50-х годов XX века. Наиболее известными зарубежными авторами педагогических технологий являются Дж. Кэррол, Б. Блум, Д. Брунер, Д. Хамблин, Г. Гейс, В. Коскарелли. В отечественной теории и педагогической практике технологические подходы в образовании научно обоснованы в трудах Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, П.Я. Гальперина, М.В. Кларина, В.А. Сластенина и других отечественных ученых-педагогов [1].

В педагогической науке и практике отсутствует единство в понимании педагогических технологий. Так, в научных трудах Б.П. Бархаева, В.Ф. Башарина, В.С. Безруковой, М.В. Кларина, В.М. Монахова и других представителей отечественной педагогики приводятся различные определения понятия «педагогическая технология», однако базируются они на основании категориальных характеристик данного понятия [5].

Происходит понятие «технология» от греческих слов «techné» – умение, и «logos» – учение, мастерство, искусство, объяснение. Традиционно педагогические технологии соотносили с производственными технологиями. Также, на технологии проектировали деятельность человека: «техника есть человеческая деятельность». В первом случае, технология соотносилась с логикой производственного процесса, а именно была связана с совокупностью методов изготовления какого-либо продукта. Данной позиции придерживается в своих трудах В.П. Беспалько. По его мнению, педагогическая технология представляет собой совокупность средств, методов, процессов, которые необходимы для целенаправленного и эффективно организованного влияния со стороны педагога на формирование личности с заданными качествами [4].

Во втором случае, понятие «технология» связано с деятельностным подходом в обучении. Данной позиции придерживается Б.П. Бархаев. Он рассматривает педагогическую технологию с точки зрения педагогической деятельности, основанной на применении «материализованных» и «технизированных» средств в процессе обучения и воспитания с целью повышения эффективности и стабильности педагогического процесса [2].

Исследователь В.М. Монахов утверждает, что педагогическая технология это набор определённых действий, направленных на достижение целей педагогического процесса [3].

В.И. Богомолов в своих трудах приводит содержательный анализ определений понятия «педагогическая технология». Он рассматривает их с точки зрения таких педагогических феноменов, как:

1. Технические средства обучения.
2. Отдельные теории обучения.
3. Инструментальный аппарат педагогической деятельности.
4. Искусство обучения и воспитания [1].

Многие специалисты считают, что педагогическая технология является наукой об использовании технических средств в обучении. В данном контексте педагогические технологии рассматривают с точки зрения электронной педагогики и связывают появление данного понятия с развитием современных технических средств обучения [4].

Альтернативой данной точки зрения является представление отдельных теорий технологий обучения. Современные публикации называют их технологиями программированного обучения, проблемно-модульного обучения, теорией формирования научных обобщений и т.д. Теория программированного обучения считается прародительницей современных педагогических технологий. Так, например, американский психолог Б.Ф. Скиннер выделил установки, которые стали основой программированного обучения. К таким установкам он относит: воспроизводимость циклов обучения, уточнение общих целей на каждом отрезке данного цикла, и алгоритм действий по их достижению [5].

Некоторые исследования, посвященные технологиям, связаны, прежде всего, с инструментальным аппаратом педагогической деятельности. Так, например, М.В. Кларин подразумевает под педагогической технологией системную совокупность и определенный порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, которые используются для достижения целей педагогического процесса. В данном случае, М.В. Кларин даёт технологии инструментальную направленность, прикладной и организационно-методический потенциал педагогики [5].

Понятие «технология» предполагает её использование в обозначении процессов обучения, а не просто систематическое изучение данных процессов. В.И. Богомолов называет такой подход многоаспектным и приводит мнение П.Д. Митчелла, согласно которому педагогическая технология это междисциплинарный конгломерат, который имеет связи между всеми аспектами образования – от короткого фрагмента обучения до национальной системы образования [6].

К основным характеристикам педагогических технологий относят:

- процессуальный характер педагогической категории;
- представление технологии как совокупности методов преобразования исследуемого объекта;
- проектирование и использование технологии как наиболее эффективного экономического механизма [3].

Данные характеристики педагогических технологий сочетают то, что происходит в процессе проведения учебного занятия или учебно-производственных работ. Инструментальный подход к определению понятия «педагогическая технология» является правомерным как для инновационного, так и традиционного обучения.

В процессе обучения педагог может изготовить средство обучения, которое послужит достижению целей педагогического процесса, как, например, составить краткий конспект на доске. Также существует еще и обучающий модуль, который является высококачественным методическим продуктом и средством для достижения результата педагогического процесса. Однако, обучающий модуль требует применения педагогом разнообразных методов и средств в процессе обучения. В сравнении с этим, классная доска является примитивным средством. Стоит также отметить, что инструментальные средства используются в процессе обучения не только педагогом, но и обучающимися. Инструментальные средства необходимы им для формирования учебно-профессиональных достижений. С помощью данных средств они выявляют, определяют и формируют знания, умения из различных информационных источников. В данном случае, инструментальные средства будут поставляться различными педагогическими технологиями. Например, модульные технологии будут предлагать обучаемому образовательные модули, игровые технологии – сценарии деловых и ролевых игр, технологии проблемного обучения – проблемные ситуативные задачи (кейсы) и т.д. [3].

В условиях инновационного процесса обучения меняется характер деятельности педагога. Информационная функция как одна из традиционных в деятельности педагога-предметника, утрачивает свою значимость, вследствие передачи обучающимся формирующей функции. В данном случае эффективность формирования новых знаний и умений будет зависеть от активности самого обучающегося. Таким образом, педагог перестаёт быть источником знаний. Он выполняет консультационную, организующую и управляющую функцию. В деятельности педагога в технологии обучения прослеживается также и методическая функция, посредством которой он предлагает обучающимся метод изучения и переработки информации, вместо системы знаний. Таким образом, можно сказать, что современные педагогические технологии содержат средства когнитивной и обучающей деятельности (бинарные инструментальные средства) [2].

Стоит отметить, что современный технологический уровень обучения это уникальный факт интеграции науки, искусства, методики и практики обучения в единую совокупность. Схожей позиции придерживается советский и российский философ П.Г. Шедровицкий. Он считает, что человечество находится на таком этапе построения новой формации, где будут объединены нормы, знания и средства в синтетическую формацию, которая не будет противоречить уже имеющимся педагогикам. В данном случае, новизна понятия «педагогическая технология» будет указывать на наличие фактического отличия современных типов обучения от предшествующих. Интеграция, осуществляемая в технологическом типе обучения расширяет отношения между теориями обучения, современными инструментальными средствами и практикой обучения. Данная интеграция показывает, что вышеперечисленные процессы достигли своего единства и наиболее важный результат технологий обучения является достигнутым [3].

Педагогическая технология может функционировать и как отдельная научная отрасль знаний, которая исследует наиболее эффективные принципы и регулятивы, применяемые в образовательном процессе. В узком смысле педагогическая технология представляет собой средства и методы системного воздействия на педагогический процесс. Таким образом, отсюда следует несколько выводов, касающихся сущности понятия «педагогическая технология» [3].

Проектирование педагогических технологий является сложной и трудоемкой деятельностью. Оно осуществляется в виде последовательных этапов. Некоторые исследователи сходятся во мнении, что для прикладных целей этапы проектирования педагогических технологий необходимо «укрупнить», сохранив при этом логику проектной деятельности [6]. В данном случае, выделяют следующие этапы проектирования педагогических технологий:

1. Предпроектный (предварительный, стартовый) этап. На данном этапе создаются предпосылки успешного проектирования психолого-педагогического, организационно-методического и материально-технического обеспечения.
2. Этап проектирования педагогической технологии. На данном этапе разрабатывается модель педагогической технологии и план её реализации.
3. Этап реализации проекта. Включают в себя защиту проекта педагогической технологии включая её презентацию экспертной комиссии. В случае утверждения проекта, происходит реализация и апробация педагогической технологии в

образовательном процессе. По итогам реализации оценивается эффективность проекта и коррекция допущенных в нем ошибок.

4. Рефлексивный этап. Данный этап содержит не только оценку проекта как продукта проектировочной деятельности педагога, но и человеческого результата проекта (со стороны студентов).

В педагогической технологии важным аспектом является точная целевая направленность, система последовательных этапов, действий, обязательных условий, контрольно-оценочная деятельность и стабильная обратная связь. Но не менее важным является возможность применения данной технологии в других условиях образовательного процесса и другом однотипном образовательном учреждении. В этом состоит требование воспроизводимости (повторения или воспроизведения) педагогической технологии другими субъектами.

Создание технологии обучения не должно представлять собой работу, основанную на творческом озарении или эксперименте педагога-авантюриста. В данном случае это будет являться представлением яркого педагогического опыта, а не педагогической технологией обучения.

Педагогическая технология является результативной, если отвечает следующими признаками: системностью, воспроизводимостью, определенной моделью педагогического взаимодействия.

Технологии обучения, которые построены на ведущей роли педагога в соответствии с моделью «субъект – объект» взаимодействия ориентированы на усвоение «готового знания» по дисциплине. Модель «Субъект-субъектного» взаимодействия педагога и студентов ориентирована на групповую работу и является лично ориентированной [1].

Выводы. Обобщая вышесказанное, подведем итоги, касательно требований к использованию педагогических технологий в образовательном процессе:

1. Деятельность, связанная с использованием педагогических технологий, должна носить созидательный, продуктивный и творческий характер. Прежде, чем использовать какую-либо технологию необходимо провести мысленный эксперимент, проследить влияние и интенсивность педагогических действий, оценить эффективность и полезность технологии.

2. В качестве основных критериев выбора технологии выступают: цель, возраст детей, предмет изучения, условия образовательного процесса, поэтому в процессе использования той или иной технологии педагог не должен пренебрегать данными критериями.

3. Условия применения педагогических технологий на практике должны выражаться в последовательности действий, своевременности интеграции в процесс обучения и соответствии его целям.

4. Системность и целостность должны являться основополагающими принципами построения педагогических технологий и внедрения их в педагогическую практику.

5. Независимо от личности педагога, педагогические технологии должны отвечать требованиям надежности (валидности) воспроизводимости в различных условиях образовательного процесса.

6. Каждая технология обучения должна осуществляться на основе: структурирования учебной информации и общения с детьми, предметности изучения, готовности детей (образовательной и психологической), субъектности действий сторон процесса обучения, комплементарности действий субъектов, синхронности процесса обучения и применения различных дидактических средств.

7. В процессе обучения следует использовать генеральные педагогические технологии, (например технологии проблемного обучения, проектного обучения и т.д.) которые носят конкретный характер и частные технологии, которые будут обеспечивать целостность процесса обучения. Генеральные технологии будут обуславливать выбор частных. В данном случае, иерархия их использования будет выстраиваться на продолжительное время.

8. Педагогические технологии должны обеспечивать инновационный характер образовательной среды. В данном случае необходимо, чтобы студенты принимали их на основе положительной мотивации. Для того, чтобы создать положительную мотивационную основу, нужно, чтобы обучающиеся воспринимали методы и средства учебной деятельности как самостоятельно выбранный способ деятельности, направленный на решение ими задач с целью удовлетворения от результата собственной деятельности.

Таким образом, можно сказать, что используя педагогические технологии, педагог должен соблюдать требования по их разработке и применению в процессе обучения, так как от них зависит результативность технологии и достижение максимально возможных результатов образовательного процесса.

Литература:

1. Воронина И.Р., Козлова А.Д., Барабина И.Е., Лапшина И.А., Ваганова О.И. Интерактивные технологии обучения при изучении дисциплины «Общая и профессиональная педагогика» // В сборнике: Исследование инновационного потенциала общества и формирование направлений его стратегического развития. – 2019. – С. 198-200.

2. Ваганова О.И., Прохорова М.П., Максимова К.А. Роль инновационной образовательной среды в самореализации субъектов образовательного процесса // Карельский научный журнал. – 2019. – Т. 8. – № 2 (27). – С. 11-14.

3. Максимова К.А., Барабина И.Е., Лапшина И.А. Информационные технологии в организации самостоятельной работы студентов // В сборнике: Будущее науки-2020 Сборник научных статей 8-й Международной молодежной научной конференции. В 5-ти томах. – 2020. – С. 46-48.

4. Ваганова О.И., Воронина И.Р., Лошкарева Д.А. Интерактивные средства обучения как эффективный инструмент образовательной деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9. – № 3 (32). – С. 135-139.

5. Маркова С.М., Цыплакова С.А. Мониторинг качества профессионального обучения // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов. Наука и образование. – 2015. – № 5 (72). – С. 57.

6. Булаева М.Н., Ваганова О.И., Гладкова М.Н. Деятельностные технологии в профессиональном образовательном учреждении // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. – № 3 (24). – С. 167-170.

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

8. Фролова С.В. Профессиональное воспитание будущего учителя: дискуссия о концептуальных положениях // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 2 (35).

УДК 371

доктор филологических наук, профессор Киуру Константин Валерьевич

Челябинский государственный университет (г. Челябинск);

кандидат педагогических наук, доцент Попова Екатерина Евгеньевна

Уральский государственный университет физической культуры (г. Челябинск);

кандидат педагогических наук Агапов Алексей Иванович

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

PR-СПЕЦИАЛИСТ: МАТРИЦА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В МОДЕЛИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена описанию результатов исследования профессиональных компетенций специалиста, работающего в сфере связей с общественностью в условиях цифровизации коммуникационной среды. Произошедшие изменения в коммуникационной среде субъекта PR делают вызов системе высшего образования, вынужденной менять подход к формированию профессиональных компетенций будущих бакалавров и магистров по направлению «Реклама и связи с общественностью». Исследование проводилось с целью измерить медиакомпетенции современных коммуникаторов по трем релевантным для информационно-технологических перемен показателям: технологиям, процессам взаимодействия, процессам производства и распространения. В исследовании приняли участие пятьдесят респондентов, работающих в органах государственного и муниципального управления, коммерческих и бюджетных организациях, сфере культуры и искусства, некоммерческих организациях, а также в коммуникационных (рекламных, PR-агентствах) и в сфере фриланса.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, высшее образование, технологии; процессы взаимодействия; процессы производства и распространения.

Annotation. The article is devoted to the description of the results of the study of professional competencies of a specialist working in the field of public relations in the context of digitalization of the communication environment. The changes that have taken place in the communication environment of the PR subject pose a challenge to the higher education system, which is forced to change the approach to the formation of professional competencies of future bachelors and masters in the direction of "Advertising and public relations". The study was conducted with the aim of measuring the media competence of modern communicators in terms of three indicators relevant to information technology changes: technologies, interaction processes, production and distribution processes. The study involved fifty respondents working in state and municipal authorities, commercial and budget organizations, culture and art, non-profit organizations, as well as in communication (advertising, PR-agencies) and in the field of freelancing.

Keywords: professional competence, higher education, technology; interaction processes; production and distribution processes.

Введение. Современная цифровая отрасль – это уже не просто отрасль экономики, а сила, которая меняет все сферы человеческой деятельности.

В последнее время появилось много исследований о влиянии крупнейших digital-компаний (Google, Apple, Facebook, Amazon) на современное общество [1, 2]. Современное рекламное и PR-образование не может не отвечать вызовам новой digital-среды и вынуждено менять представление о профессиональных компетенциях, которыми должен обладать востребованный на рынке специалист. Меняется архитектура высшего образования, что обязывает его быть более восприимчивым к вызовам цифровой среды. Вузы должны гибко подходить к формированию основных образовательных программ по направлению «Реклама и связи с общественностью» (уровня бакалавриата и магистратуры).

Авторы данного исследования в своих работах неоднократно поднимали проблему вызова новой коммуникационной среды современному высшему образованию [3, 4, 5]. Этой же проблемы касались П. Келли и Х. Коутс [6], А.И. Иволина и О.Л. Чуланова [7]. И.К. Цаликова и С.В. Пахотина сделали обзор данных об этой проблеме в международных базах Scopus, Web of Science [8]. Аналогичными проблемами занимаются С.Н. Бацунов и его коллеги [9].

Мы провели исследование среди 50 ведущих специалистов сферы PR г. Челябинска, работающих в органах государственного и муниципального управления, коммерческих и государственных организациях, сфере культуры и искусства, некоммерческих организациях, а также представляющих коммуникационные (рекламные, PR-агентства) и сферу фриланса. Целью опроса было выявление важности новых компетенций PR-специалиста в условиях информационно-технологических перемен. Нами была использована методика J. Ferrès и A. Piscitelli [10]. Авторы методики предлагают шесть основных измерений новых медиакомпетенций: языки; технологии; процессы взаимодействия; процессы производства и распространения; идеология и ценности, а также эстетическое измерение. Исследование структурировано вокруг двух областей работы в каждом измерении: производство собственных сообщений и взаимодействие с внешними сообщениями.

Изложение основного материала статьи. Из шести измерений для нашего исследования релевантными оказались три: технологии, процессы взаимодействия, процессы производства и распространения, так как именно они связаны с информационно-технологическими переменами.

1. Технологии:

а) области анализа включают в себя способность:

- понимать роль, которую играет информация и коммуникационные технологии в обществе и их возможные эффекты (100% респондентов оценили важность данной компетенции);
- взаимодействовать со средствами массовой информации, что позволяет пользователю расширить свои мыслительные способности (91% респондентов оценили важность данной компетенции);
- понимать технологические инновации, которые делают возможной мультимодальную и мультимедийную связь (84% респондентов оценили важность данной компетенции);
- эффективно управлять гипермедиа, трансмедиа и мультимодальными средами (84% респондентов оценили важность данной компетенции).

б) области выражения включают способность:

- эффективно использовать средства массовой информации и средства коммуникации в мультимедийной и мультимодальной среде (95,5% респондентов оценили важность данной компетенции);
- применять технологические инструменты для достижения коммуникативных целей (93% респондентов оценили важность данной компетенции);
- производить аудио- и визуальные продукты (84% респондентов оценили важность данной компетенции).

2. Процессы взаимодействия:

а) области анализа включают в себя способность:

- выбирать и просматривать контент медиа и давать его оценку на основе определенных критериев (100% респондентов оценили важность данной компетенции);
 - способность понимать, почему определенные носители, продукты или контент популярны и почему они успешны как у отдельного человека, так и у массовой аудитории, то есть желания и потребности, которые они удовлетворяют, эмоции, которые они создают, как они стимулируют познавательный, эстетический и культурный интерес аудитории (97,7% респондентов оценили важность данной компетенции);
 - оценивать когнитивные эффекты эмоций: быть в курсе идей и ценностей, связанных с людьми, понимать действия и ситуации, которые порождают позитивные и негативные эмоции в зависимости от рассматриваемого случая (97,7% респондентов оценили важность данной компетенции);
 - понимать различия, которые иногда возникают между ощущением и мнением, эмоциональностью и рациональностью и управлять ими (79,5% респондентов оценили важность данной компетенции);
 - понимать важность контекста в интерактивном процессе (93,2% респондентов оценили важность данной компетенции);
 - понимать важность исследования аудитории (100% респондентов оценили важность данной компетенции);
 - оценивать сообщения из других национальных культур для межкультурного диалога в эпоху медиа без границ (86,4% респондентов оценили важность данной компетенции);
 - использовать социальные сети и другие средства проведения досуга в качестве средств обучения и развития возможностей (93,2% респондентов оценили важность данной компетенции).
- б) области выражения включают способность:
- активно использовать экраны (всех доступных устройств) для преобразования окружающей среды (68,2% респондентов оценили важность данной компетенции);
 - выполнять совместную работу через социальные сети (84,1% респондентов оценили важность данной компетенции);
 - взаимодействовать с людьми и различными коллективами в средах, которые становятся все более множественными и мультикультурными (86,4% респондентов оценили важность данной компетенции);
 - выявлять факты нарушения законов, относящихся к распространению аудиовизуальных материалов, и ответственно действовать в этих ситуациях (79,5% респондентов оценили важность данной компетенции).

3. Процессы производства и распространения:

а) области анализа включают в себя способность:

- знать основные различия между медиапродуктами граждан и власти.
- понимать факторы, которые превращают корпоративный медиапродукт в сообщение, связанное с социально-экономическими и культурными сферами этих отраслей (93,2% респондентов оценили важность данной компетенции);
- знать законы и кодексы, которые защищают и регулируют медиасферу, социальные субъекты, группы и ассоциации, которые контролируют их соблюдение (100% респондентов оценили важность данной компетенции).

б) области выражения включают способность:

- знать этапы процессов производства медиапродуктов и инфраструктуру, необходимую для индивидуального, группового или корпоративного производства (93,2% респондентов оценили важность данной компетенции);
- выбирать значимые сообщения, а также использовать и преобразовывать их, чтобы придать новый смысл (93,2% респондентов оценили важность данной компетенции);
- обмениваться и распространять информацию через традиционные средства массовой информации и социальные сети, делая сообщения более заметными для целевой аудитории (93,2% респондентов оценили важность данной компетенции);
- управлять своей собственной онлайн-личностью, а также сохранять ответственное отношение к контролю личных данных других людей (91% респондентов оценили важность данной компетенции).

Выводы. Мы провели исследование среди 50 специалистов сферы PR г. Челябинска, работающих в органах государственного и муниципального управления, коммерческих и государственных организациях, сфере культуры и искусства, некоммерческих организациях, а также представляющих коммуникационные и сферу фриланса. Цель опроса – выявить важность новых компетенций PR-специалиста в условиях изменения коммуникационной среды.

Таким образом, мы еще раз подчеркиваем, что современное рекламное и PR-образование не отвечает вызовам новой digital-среды, а для этого ему необходимо поменять представление о профессиональных компетенциях рекламиста и PR-мена.

Произошедшие изменения в коммуникационной среде субъекта PR делают вызов системе высшего образования, вынужденной менять подход к формированию профессиональных компетенций будущих бакалавров и магистров по направлению «Реклама и связи с общественностью».

Литература:

1. Séguéla J. Le diable s'habille en GAFA. – Paris, Coup de Gueule. – 2018. – 214 p.
2. N. Smyrniotis, L'effet GAFAM: stratégies et logiques de l'oligopole de l'internet. – Communication & langages. – № 188, 2016. – P. 61-83.
3. Агапов А.И., Киуру К.В. Модель управления студенческой вовлеченностью в процесс обучения в условиях онлайн-образования. Проблемы современного педагогического образования. – 63-1, 2019. – С. 151-154.
4. Киуру К.В., Попова Е.Е. От учебной мотивации к студенческой вовлеченности: ответ на вызов новой парадигмы высшего образования. Проблемы современного педагогического образования. – 61-4, 2018. – С. 151-156.
5. Киуру К.В., Попова Е.Е. Использование цифрового контента в образовательном процессе вуза как ответ на вызовы визуального поворота. Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2, 2018. – С. 91-102. DOI: 10.25588/CSPU.2018.02.09.
6. П. Келли, Х. Коутс. Онлайн-образование: путь от участия к успеху, Вопросы образования. – 3, 2016. – С. 104-132. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-3-34-58.
7. Иволина А.И. Чуланова О.Л., Давлетшина Ю.М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников. Интернет-журнал Науковедение. – 9, 2017. <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf>
8. Цаликова И.К., Пахотина С.В. Научные исследования по вопросам формирования soft skills (обзор данных в международных базах Scopus, Web of Science). Образование и наука. – 8, 2019. – С. 187-207. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-7-187-207.
9. Бацунов С.Н., Дереча И.И., Кунгурова И.М., Слизкова Е.В. Современные детерминанты развития soft skills. Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 4, 2018. – С. 198-207. <http://e-koncept.ru/2018/181018.htm>.
10. J. Ferrés, A. Piscitelli, La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores, Comunicar. – № 38, Vol. XIX, Scientific Journal of Media Education. – 2012. – С. 75-81.

УДК 378

кандидат филологических наук, доцент Кожушкова Наталья Валерьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

ИНИЦИИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Аннотация. В статье раскрыты особенности инициирования рефлексивной позиции будущего педагога в процессе формирования информационно-аналитической компетентности. В современных условиях профессиональная деятельность педагога во многом зависит от информационно-аналитической компетентности, которая характеризуется эффективным использованием информации для решения профессиональных задач. В статье показано, что выход в рефлексивную позицию позволяет исследовать потенциальные способности и возможности будущего педагога, изменять границы формирования и развития информационно-аналитической компетентности в реальных профессиональных условиях. Автором описана функциональная структура информационно-аналитической деятельности будущего педагога; представлена схема инициирования рефлексивной позиции будущего педагога на всех этапах формирования его информационно-аналитической компетентности; описаны приемы рефлексивной диагностики уровней формирования информационно-аналитической компетентности будущих педагогов.

Ключевые слова: рефлексивная позиция, информационно-аналитическая компетенция, инициирование, будущий педагог.

Annotation. The article discloses the features of initiating the reflexive position of the future teacher in the process of forming information and analytical competence. In modern conditions, the professional activity of a teacher largely depends on information and analytical competence, which is characterized by the effective use of information for solving professional problems. The article shows that entering a reflexive position allows to investigate potential abilities and capabilities of the future teacher, to change the boundaries of the formation and development of information and analytical competence in real professional conditions. The author describes the functional structure of info-analytical activities of the future teacher; presents a scheme for initiating the reflexive position of the future teacher at all stages of his formation of information and analytical competence; describes reflexive diagnostics methods of formation levels of information-analytical competence of future teachers.

Keywords: reflexive position, information and analytical competence, initiation, future teacher.

Введение. Профессиональная деятельность педагога в современных условиях глобальной информатизации общества носит ярко выраженный информационный характер, и конечный успех этой деятельности напрямую зависит от успешности функционирования специалиста в информационном пространстве.

Новые Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) ВО (поколение 3++), прежде всего ориентированы на компетентностный подход и раскрывают ряд универсальных «информационных» компетенций: «умение работать с информацией и готовность к реальным жизненным ситуациям», «способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач» [1].

Ученые в структуре понятия «информационная компетентность» вычленили его существенные характеристики: «умение активной самостоятельной обработки информации человеком, принятие принципиально новых решений в непредвиденных ситуациях с использованием технологических средств» [10]; «способность и готовность применять эффективные средства и способы осуществления информационных процессов (хранения, передачи, обработки)» [7]; «интегративно-функциональное качество личности, предусматривающее знания и навыки, необходимые для эффективной информационной деятельности, т.е. осуществления информационных процессов с коммуникативной или познавательной целью» [8]; «способность осмысления, критического отношения к информации» [5].

Информационная компетенция будущего педагога раскрывается через умение осуществлять самооценку собственного уровня развития информационной компетенции, принимать решения и осуществлять осознанный выбор в профессиональной деятельности, владение универсальными способами работы с информацией [9].

Базовой составляющей профессионально-педагогической деятельности является именно информационно-аналитическая составляющая, которая отражает необходимость эффективного использования информации для решения профессиональных задач.

Цель исследования – выявление особенностей инициирования рефлексивной позиции будущего педагога в процессе формирования информационно-аналитической компетентности.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- описать функциональную структуру информационно-аналитической деятельности педагога;
- раскрыть схему инициирования рефлексивной позиции будущего педагога на всех этапах формирования его информационно-аналитической компетентности;
- выявить приемы рефлексивной диагностики уровней формирования информационно-аналитической компетентности будущих педагогов.

Изложение основного материала статьи. Информационно-аналитическая деятельность педагога трактуется нами как такой вид профессиональной деятельности, который характеризуется целенаправленным поиском, сбором, качественно-содержательным преобразованием (анализом и обработкой) информации и продуктивным использованием ее для решения профессиональных задач.

Функциональную структуру информационно-аналитической деятельности педагога с учетом ее этапов можно представить следующим образом:

- функции мотивационно-целевого этапа: прогностическая (направляет информационно-аналитическую деятельность педагога на выявление новых прогностических тенденций и идей в мировой педагогической науке и практике), гносеологическая (стимулирует познавательную активность педагога с учетом его мотивов, интересов и информационных потребностей);

- функции исполнительного этапа: документально-фактографическая (решается системой поиска, способами выявления необходимых данных, фактов, содержащихся с различных источников), аналитико-синтезирующая (направлена на анализ и систематизацию информации);

– функции результативного этапа: трансформирующая (направлена на преобразование добытой информации), прагматическая (содействует внедрению полученной информации в практику профессионально-педагогической деятельности);

– функции оценочного этапа: кумулятивно-интегрирующая (связующее звено на всех этапах данного вида деятельности).

Способность педагога успешно и безошибочно осуществлять информационно-аналитическую деятельность как в стереотипных, так и в нестандартных ситуациях составляет сущность его информационно-аналитической компетентности, которая должна быть конкретизирована не только в отношении построения собственного «Я» в новых условиях данного вида деятельности, а скорее направлена на раскрытие личности педагога в самореализации как субъекта информационно-аналитической деятельности [4].

Профессиональное становление будущего педагога и формирование его информационно-аналитической компетентности невозможно без приведения в действие рефлексивных процессов самоорганизации субъекта деятельности, основывающихся на учете особенностей психики. Выход из рефлексивную позицию позволяет исследовать потенциальные способности и возможности личности, изменять границы формирования и развития информационно-аналитической компетентности в реальных профессиональных условиях.

Задача любого процесса обучения – максимально приблизить используемые педагогические технологии к человеку, а точнее, к его индивидуальности. В рамках деятельностной теории психики можно говорить о рефлексии как средстве саморазвития. Непрерывность процесса формирования у будущих педагогов информационно-аналитической компетентности обеспечивает ему максимально полную самореализацию.

Инициирование рефлексивной позиции будущего педагога на всех этапах формирования его информационно-аналитической компетентности подчинено следующей схеме: 1 этап – выход будущего педагога в позицию «Я и другие» (анализ, оценка и сравнение своего и чужого опыта осуществления информационно-аналитической деятельности с предложенным «эталоном»); 2 этап – выход в позицию «Я – другое Я» (накопление опыта и проектирование собственной информационно-аналитической деятельности на основе анализа и оценки каждого этапа ее осуществления); 3 этап – выход в позицию «Я – концепция» (коррекция опыта информационно-аналитической деятельности в ходе ее осуществления в конкретных условиях).

Методика выхода в рефлексивную позицию «Я и другие» начинается со знакомства с программой диагностики информационно-аналитической компетентности. Психологические исследования [3] эффективных путей развития рефлексии подтверждают факт, что одним из них является использование рефлексивной диагностики, т.к. предлагая педагогу активную позицию по отношению к диагностическим исследованиям, мы предоставляем ему возможность проводить самодиагностику в наиболее психологически защищенных условиях и использовать ее для самоуправления процессом формирования информационно-аналитической компетентности.

Главная задача процессов анализа-самоанализа и оценки-самооценки, по нашему мнению, состоят в определении реального уровня освоения будущим педагогом учебного материала. Выявление реального уровня овладения информационно-аналитическими знаниями и умениями необходимо осуществлять комплексно (учитывать как результаты оценки, так и самооценки) в процессе совместных действий и учебных ситуаций, максимально приближенных к реальным условиям: консультаций и соконсультаций, устных рекомендаций, разбора конкретных случаев применения теоретических и практических информационно-аналитических знаний, обсуждение опыта информационно-аналитической деятельности и др. Очень важно, чтобы процесс оценивания проходил в эмпатической и доброжелательной обстановке. В ходе теоретико-экспериментального исследования мы пришли к выводу, что использование при оценивании результатов обучения только тестовых методик не достаточно.

Опишем некоторые технологии и приемы оценивания, разработанные в университетах Европы и США [6], которые мы использовали в процессе формирования информационно-аналитической компетентности будущих педагогов. Выбор их обосновывается тем, что эти технологии позволяют оценить реальный уровень овладения информационно-аналитическими знаниями и умениями при выполнении упражнений и заданий, требующих применения этих знаний в реальных условиях в совместной учебной деятельности.

Фокусированное составление списка основных идей, связанных с темой занятия (Focused Listing) представляет собой «скрытое» оценивание и может проводиться как в начале изучения темы, так и после. Как правило, после сообщения изучаемой темы в течении 1-2 минут обучающиеся пишут пункты (проблемы, понятия), которые считают необходимым обсудить. Далее преподавателем совместно с участниками занятия комментируются все пункты, добавляются упущенные проблемы. Например, при изучении темы «Специальные средства обеспечения информационно-аналитической деятельности» студенты предложили обсудить наиболее интересующую их проблему электронных баз библиографической информации. В ходе занятия выяснилось, что для успешного их использования нужно знать и особенности работы с печатными информационными изданиями, т.к. технологии работы с ними строятся на общих принципах. К достоинствам данного вида работы можно отнести немедленную обратную связь, подготовку преподавателей к «мозговому штурму», к недостаткам – возможность части обучающихся «отсидеться».

Составление опорной схемы-коллажа (Collage) (коллаж – это схематически фиксированное отображение некоторой части предметного содержания, объединенного ключевым понятием или проблемой) по материалам лекции или самостоятельно изученному тексту заключается в анализе информации, а затем свертывании ее в краткое сообщение через рисунок или опорную схему. К достоинствам этой формы оценивания относятся малые затраты времени, нацеленность на осознание связей между целым и его частями. Коллаж может быть в виде «солнечной системы», «вспышки» (ядро с ключевыми словами и лучи) и др.

Составление самодиагностирующих обучающих заметок (Selfdiagnostic Learning Logs) заключается в фиксировании результатов своего обучения, достигнутых успехов и выявленных пробелов в информационно-аналитических знаниях и умениях, опыта своей информационно-аналитической деятельности в дневнике и развивает навык самооценки.

Проектирование информационно-аналитической деятельности осуществляется на основе сбора-анализа студентами личных информационных банков. Личный информационный банк – это специально организованный фонд, где хранится лично значимая для будущего педагога информация в упорядоченном виде. При его организации целесообразно накапливать информацию в двух блоках: теоретическом и практическом. Цели создания и функциональная структура личного информационного банка представлена на рисунке.

Аналитическая и накапливающая функции позволяют определить тематические границы информационной базы проблемы, подготовить ее модель, осуществит отбор и создать массив различных видов документов. Обеспечивающие функции предполагают обеспечение будущего педагога библиографической (библиографические описания), фактографической (понятия, теории, законы и т.п.), концептуальной (полученной на основе анализа и синтеза документов) информацией.

Цели и функциональная структура личного информационного банка могут быть представлены в виде схемы: основная цель – создание личного информационного банка по теме (проблеме) → 1 подцель: накапливающая функция, аналитическая функция → 2 подцель: библиографическая функция, фактографическая функция, концептуальная функция.

Например, информационный банк материалов по изучению и исследованию темы «Педагогические технологии» может представить следующим образом.

Теоретический блок. Первый подблок – аналитико-выборочные ретроспективные материалы по всей проблеме (ксерокопии статей, дискеты, конспекты, тезисы и др. материалы).

Второй подблок включает разделы: глоссарий – словарь терминов-понятий педагогических технологий (алфавитный указатель терминов и адресный указатель, т.е. список литературы, в которой даны эти определения); адресная картотека современных педагогических технологий в алфавитном порядке (название технологии, данные об авторе, краткое содержание технологии); библиографический каталог или картотека (библиографические данные источниковедческой части письменных работ).

Практический блок: накопительный фонд (личные теоретико-практические разработки – планы, таблицы, схемы, опорные схемы, рефераты и др.). Все материалы в личном информационном банке представляются в любой удобной для преподавателя форме (в обычном печатном или электронном варианте).

Данный вид работы способствует накоплению опыта осуществления информационно-аналитической деятельности через его оценку и самооценку и развивает у будущих педагогов способность к творческой антиципации (предвидению), т.е. оказывает опережающее влияние на процессы осуществления информационно-аналитической деятельности, определяет перспективы творческого использования информации, проектирование дальнейшего развития информационно-аналитической компетентности педагога.

Выход в позицию «Я – концепция» предполагает создание условий в процессе обучения, максимально способствующих самореализации личностных достижений студентов. Самореализация личностных достижений в процессе обучения эффективно осуществляется посредством конструирования ситуаций, обеспечивающих успешность информационно-аналитической деятельности – ситуаций успеха. Сильным механизмом, «запускающим» ситуацию успеха, является высокая мотивация предлагаемых действий, т.е. аргументирование их надобности и необходимости. Это достигалось за счет включения студентов в процесс самостоятельного выполнения практико-ориентированных заданий исследовательского характера, когда видны реальные результаты информационно-аналитической деятельности.

Необходимым условием реализации ситуаций успеха является обеспечение диалогических отношений между участниками процесса обучения. Это способствует созданию условий развития личности будущего педагога в направлении, соответствующем его внутренним устремлениям. Участвуя в семинаре-дискуссии, лекции-диалоге, обсуждении опыта информационно-аналитической деятельности и т.д., студенты имеют возможность проявить себя как уникальная, творческая личность.

На этапе самореализации для выявления проблемных сторон в ходе осуществления информационно-аналитической деятельности и способов ее корректировки студентам целесообразно предложить ответить на вопрос, какую учебную задачу ему нужно решить; разработать план и технологии осуществления информационно-аналитической деятельности; в ходе реализации плана выявить его проблемные направления; разработать план и технологии корректировки информационно-аналитической деятельности.

Выводы. Таким образом, в ходе профессиональной подготовки будущих педагогов формирование информационно-аналитической компетентности осуществляется на основе следующих приемов рефлексивной диагностики:

- 1) выявление реального уровня овладения информационно-аналитическими знаниями и умениями;
- 2) диагностика личностных достижений в овладении опытом информационно-аналитической деятельности;
- 3) выявление проблемных сторон информационно-аналитической деятельности и способов ее корректировки.

Подводя итоги, отметим, что в целом рефлексивное «пронизывание» всех этапов процесса формирования информационно-аналитической компетентности будущих педагогов мы осуществляли посредством:

- 1) самодиагностики педагогом изменений уровня информационно-аналитической компетентности;
- 2) самопроектирования информационно-аналитической деятельности на основе сбора-анализа личного информационного банка;
- 3) самореализации личностных достижений преподавателя посредством конструирования ситуаций успеха.

Литература:

1. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлениям бакалавриата (3+). [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/94>.
2. Данилов А.А. Структура информационно-методической компетенции учителей общеобразовательных организаций // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2020. – № 1 (64). – С. 28-35. DOI: 10.26105/SSPU.2020.64.1.012.
3. Деркач А. Акмеологические факторы устойчивого и безопасного развития // Безопасность Евразии. – 2001. – № 1-3.
4. Корнилов А.П. Мотивы поведения и деятельности. – М.: Педагогика, 1988. – 278 с.
5. Литвинов В.А., Евтихов О.В. Формирование информационных компетенций обучающихся по юридическим специальностям // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2020. – Т. 25. – № 4 (83). – С. 431-436. DOI: 10.24411/1999-6241-2020-14010.
6. Махмурян К.С. Новые зарубежные технологии и примеры оценивания достижений студентов // Преподаватель. – 1999. – № 2-3. – С. 17-19.
7. Насырова Э.Ф., Данилов А.А. Информационно-методическая компетенция педагога // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8. – № 1 (26). – С. 94-97. DOI: 10.26140/anip-2019-0801-0022.
8. Рассказов Ф.Д., Митющенко Е.В. Характеристика педагогических условий формирования информационной компетенции у будущих педагогов // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2019. – Т. 11. – № 4. – С. 52-60. DOI: 10.7442/2071-9620-2019-11-4-52-60.
9. Табачук Н.П., Малыхина О.А. Информационная компетенция студентов вуза: исторические аспекты и современные тенденции развития // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30550>.
10. Флеров О.В. Развитие информационной компетенции взрослых средствами иностранного языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. – № 1 (67): в 2-х ч. – Ч. 1. – С. 209-211.

УДК 378.14

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

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА КАК ФАКТОРА МОДЕРНИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается современное состояние системы образования на этапе изменений. Анализируются педагогические инновации, процесс разработки и внедрения информационно-коммуникационных технологий в управление образовательными процессами. Эта идея подтверждена и реализация человеческого потенциала будет способствовать инновациям и развитию страны. Автором предложен комплекс мер по решению задачи реализации инновационного процесса в условиях модернизации регионального образования.

Ключевые слова: инновационная деятельность, педагогические инновации, образовательные технологии, образовательные инновации, педагогический потенциал, система профессионального образования.

Annotation. This article examines the current state of the education system at the stage of changes. Pedagogical innovations, the process of development and implementation of information and communication technologies in the management of educational processes are analyzed. This idea has been confirmed, and the realization of human potential will contribute to innovation and development of the country. The author proposes a set of measures to solve the problem of implementing the innovation process in the conditions of modernization of regional education.

Keywords: innovative activity, pedagogical innovations, educational technologies, educational innovations, pedagogical potential, professional education system.

Введение. В современном обществе образование стало одной из самых обширных сфер человеческой деятельности. В нем занято более 1 миллиарда студентов и почти 50 миллионов преподавателей. Социальная роль образования значительно возросла: перспективы человеческого развития сегодня во многом зависят от его направленности и эффективности. За последние десять лет мир изменил свое отношение ко всем видам образования. Образование считается главным доминирующим фактором социального и экономического прогресса. Причина такого внимания кроется в осознании того, что важнейшей ценностью и главным капиталом современного общества является человек, способный открывать и осваивать новые знания и принимать нестандартные решения.

В середине 1960-х годов развитые страны пришли к выводу, что научно-технический прогресс не может решить наиболее острые проблемы общества и отдельных людей, и выявились глубокие противоречия между ними. Огромное развитие производительности труда не обеспечило минимально необходимого благосостояния сотням миллионов людей [6].

Изложение основного материала статьи. Образование играет важную роль в преодолении кризиса цивилизации и решении наиболее острых глобальных проблем человечества. В документе ЮНЕСКО (1991 г.) говорится: «В настоящее время широко признано, что без надлежащей стратегии в области образования политика, направленная на сокращение бедности, снижение детской смертности, улучшение общественного здравоохранения, защиту окружающей среды и прав человека, укрепление международного взаимопонимания и обогащение национальной культуры, будет неэффективной. Усилия по обеспечению и поддержанию конкурентоспособности в области развития передовых технологий окажутся напрасными».

Следует отметить, что почти все развитые страны провели реформы в национальных системах образования различной глубины и масштаба и вложили огромные финансовые ресурсы. Реформа высшего образования приобрела статус национальной политики, поскольку страны поняли, что уровень высшего образования в стране определяет ее будущее развитие. Эта политика решает такие вопросы, как увеличение числа студентов и университетов, повышение качества знаний, новые функции высшего образования, увеличение объема информации, распространение новых информационных технологий и т.д. [8].

Понятие «инновация» в переводе с латыни означает «изменение». Это понятие впервые появилось в исследованиях в девятнадцатом веке, означая введение определенных элементов другой культуры. В начале двадцатого века появилась новая область знаний – инновационная наука, которая начала изучать закон технологических инноваций в области производства материалов. С 1950-х годов инновационные процессы обучения в нашей стране стали предметом специальных исследований.

С точки зрения процесса обучения, инновация означает организацию совместной деятельности преподавателей и студентов, привнесение чего-то нового в цель, содержание, метод и форму обучения и воспитания.

С 1980-х годов в России ведутся разговоры о реформе системы образования. В это время возникла проблема инноваций в педагогике, поэтому ее концептуальные положения стали предметом специального исследования. Термины «образовательная инновация» и «педагогическая инновация», используемые как синонимы, были научно обоснованы и введены в аппарат педагогической классификации.

Педагогические инновации – это модернизация педагогической деятельности, трансформация содержания и обучения, а также образовательных технологий с целью повышения их эффективности.

Инновационный процесс включает в себя обучение, разработку нового контента и организаций. В целом, инновационный процесс понимается как целостная деятельность по созданию (рождению, развитию), разработке, использованию и распространению инноваций. Инновация – это преднамеренное преобразование систем из одного состояния в другое, это средство (новые методы, приемы, технологии, процедуры и т.д.) и сам процесс овладения этими методами [11].

Образовательная инновация считается специально разработанной педагогической инновацией. Содержанием инноваций могут быть эффективные проекты инновационных образовательных практик, подготовленные в форме новых научных и теоретических знаний, эффективных образовательных технологий или готовых к внедрению технических условий.

Инновации являются результатом научных исследований, передовых педагогических практик и являются наилучшим способом повышения эффективности образования.

Развитие инноваций приводит к изменению состояния деятельности образовательной системы, модели и развития ее подсистем и связей. Инновационные методы обучения или воспитания относятся к внедрению и применению педагогических инноваций в образовательный процесс образовательных учреждений.

Смысл, содержание и применение любого нормативного правового акта определяются в первую очередь гражданскими правами и свободой человека, закрепленными в Конституции Российской Федерации. Педагогическая реформа должна способствовать полной реализации права на образование. Каждый человек имеет право работать, выбирать профессию, свободно распоряжаться своей жизнью. Очевидно, что международные и федеральные правила превосходят национальные, региональные, местные, ведомственные и школьные.

Федеральное законодательство в целом признает, что международные стандарты в области прав человека превосходят законы Российской Федерации и непосредственно определяют права и обязанности граждан Российской Федерации.

Сегодня автономия школ возрастает, поэтому их директора имеют возможность напрямую опираться на правовые нормы, в том числе международное право. Такая практика управления сама по себе является новинкой. Например, Конвенция о правах ребенка, принятая 44-й сессией Генеральной Ассамблеи Организации Объединенных Наций 5 декабря 1989 года, предоставляет широкие возможности для обновления школьного образования [1].

Центральное место в надзоре и правовом обеспечении развития школы принадлежит Федеральному закону Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации». Только на основании закона органы образования формулируют нормативные акты – уставы и другие документы, обеспечивающие их функционирование и развитие. «Закон Об образовании Российской Федерации» не только вводит возможность выбора школы, но и разрабатывает, утверждает общий план образования, учебную программу и дисциплину. Эти полномочия устанавливают принцип автономии учебных заведений.

Повышение компетентности и применение принципа школьной автономии означает, что обязанности педагога возрастают, а школьные руководители несут ответственность за результаты и последствия любых и особенно инновационных действий [5].

Несоблюдение минимальных требований учебной программы может привести к нарушению и разрушению единого образовательного пространства Российской Федерации, подрыву преемственности развития интеллектуальных способностей, как условия национальной безопасности и утрате права на выпуск документов для обучающихся школ.

Современная система образования характеризуется коренными изменениями во всех аспектах для достижения нового качества образования. В концепции и стратегии правительства реформы образования определены основные приоритеты этих изменений: модернизация целей, содержания, методов обучения, основанных на достижениях современных педагогических наук и инновационных методах совершенствования образования.

В настоящее время в практике общеобразовательных и профессиональных учебных заведений имеются лишь элементы педагогической реформы.

В настоящее время российское высшее образование вышло из кризисной ситуации и заложило основу для дальнейшего развития. Это стало возможным в значительной степени благодаря разработке национальной политики, направленной на достижение целей развития системы образования. В настоящее время все вопросы, связанные с реализацией концепции реформы и реформы образования, переданы регионам и их образовательным учреждениям, что позволило вести самостоятельную финансово-экономическую деятельность в сфере образования. Весь процесс реализации национальных образовательных проектов будет лежать на руководителях и ответственных лицах учебных заведений.

Образование – это основная человеческая потребность, которая не только предоставляет организованную информацию, но и создает систему отношений и ценностей. Таким образом, эффективность образования зависит от непрерывного и новаторского характера, активности молодежи и роста общественных движений, а их участие в различных образовательных процессах характеризует систему образования как важный фактор повышения благосостояния граждан [3].

Из-за утраты большого числа ценностных направлений единственной реальной альтернативой является инновационная стратегия развития стран и регионов, основанная на одном из основных конкурентных преимуществ реализации человеческого потенциала. Развитие человеческого потенциала является главной целью и непременным условием прогресса современного общества и в конечном итоге является абсолютным приоритетом для страны, а школы и университеты являются основными факторами в этом процессе. Главная цель современной школы – выявить навыки каждого ученика, обучить и воспитать порядочного и патриотичного человека, готового к жизни в высокотехнологичном и конкурентном мире. Образование должно быть организовано таким образом, чтобы выпускники самостоятельно ставили и достигали серьезных целей, а также мудро реагировали на различные жизненные ситуации.

Педагогическая деятельность имеет свои собственные основные характеристики, включая цели и ценности [1]. Педагогические инновации в основном включают регуляторное внедрение новых или модифицированных образовательных и обучающих технологий, однако это не является самой целью. Прежде всего, целью преподавания инноваций будет обеспечение того, чтобы образовательный процесс и его результаты соответствовали требованиям общества. Результатом такого рода деятельности станет формирование высокоадаптируемой, активной и творческой личности, способной преодолевать трудности, анализируя происходящие процессы.

Одной из приоритетных задач стратегии модернизации образования является целенаправленное отношение к формированию социальной культуры и социальной мобильности личности, четкое представление о спектре возможностей и ресурсов, доступных сегодня, возможность успешно реализовать выбранную позицию в конкретном социальном пространстве, а также возможность изучать и осваивать новые смежные специальности в соответствии с ситуацией на рынке труда. Этот метод учитывает природные способности человека, а также знания и навыки, которые он накопил в процессе обучения, воспитания и работы, включая поведение. Как самостоятельный нематериальный актив, он может быть активирован и использован для решения определенных задач и достижения целей, то есть человеческий капитал может приносить экономическую отдачу [3].

Образование определяет общий культурный уровень общества, уровень научного развития, уровень инновационного мышления, осведомленности и человеческой деятельности. Все это не менее важно, чем просто навыки выполнения конкретных видов деятельности. Поэтому в современных образовательных учреждениях сотрудники отказываются от узких производственных методов и вместо этого используют общекультурные методы. Самое главное, признать основную развивающую функцию обучения (это особенно важно при расширении границ общего образования за счет степени бакалавра, поскольку оно не профессиональное, а экономическое и социальное). В противном случае, в случае различий между целями образования и целями социального развития, система образования может превратиться в учреждение с социальной дезадаптацией (например, когда многие сертифицированные эксперты не могут найти работу по своей специальности). Образование в современном мире не может быть эффективным, если оно не учитывает идеологические различия. Поэтому оно должно включать в себя множество типов, моделей обучения и ценностных ориентаций для

удовлетворения потребностей различных групп и категорий граждан (как правило, социально приемлемых алгоритмов действий) [4].

Исследование образовательных инноваций региональной системы образования страны в показывает, что отсутствие достаточной теоретической и методологической поддержки и неполный технический инструментарий делают обоснование, разработку и реализацию системных инновационных образовательных проектов в обществе очень сложными. В то же время можно будет проверять изменения в образовании, классифицировать и оценивать их не только на основе критериев социальной эффективности (поскольку образование – это сфера социального капитала, получения квалификации и социальных способностей), но и на основе возможности получения культурного капитала.

Благодаря инновациям в обучении мы имеем в виду не только все новое, что производится и эффективно эксплуатируется в области образования, но и будущее, которое способствует прогрессу и творческому развитию образования. Поэтому инновации и развитие региональной системы образования рассматриваются нами как процесс качественного изменения системы, а ее предпосылками, условиями и содержанием являются инновации, обеспечивающие ее наилучшее и устойчивое развитие. Инновационное образование возникает на стыке нескольких проблем и должно обладать следующими качествами: универсальностью, комплексностью и последовательностью, поскольку инновации принципиально решают новые задачи и ведут к постоянному обновлению и совершенствованию образовательного процесса и общества в целом.

Одним из основных направлений развития инновационного образования в условиях региона является социализация и направление решения важнейших социальных проблем (подготовка специалистов для преодоления отставания республики в ключевых экономических областях, для развития социального духа и культуры), в том числе обеспечение личной социальной и профессиональной мобильности. Качество жизни и образовательный потенциал населения региона в значительной степени зависят от уровня образования и традиционной культуры жителей, их идеологической ориентации и духовного развития, а также способности систематически получать и использовать необходимую информацию.

Выводы. Мы считаем, что инновационные образовательные стратегии должны основываться на философии гармонии и человечности. Именно в этой философии мы видим ключ к развитию и процветанию страны, потому что общекультурные и национальные ценности, традиционно сложившиеся моральные установки, принятые большинством населения, а также образование, знания, инфраструктура, промышленность и информационный потенциал, созданные в регионе, являются стандартом качества жизни жителей и могут быть использованы в качестве фактора привлечения общества к решению образовательных проблем. На наш взгляд, общественный совет может быть либо в самой системе образовательного учреждения (например, Совет директоров, Совет по трудоустройству выпускников, профориентация студентов и т.д.), либо в системе образовательных учреждений (Региональный совет по информатизации образования, Совет по поддержанию здоровья студентов, студенческая этика и Совет по патриотическому воспитанию) [11]. В условиях инноваций и развития регионального образования необходимо сформулировать стратегии и механизмы адаптации к системе образования, чтобы адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям, взаимодействовать с формирующимися рынками образовательных и научных услуг и сбалансированно адаптироваться к рынку труда. Мы считаем, что эта стратегия является источником и перспективой развития региональных систем образования.

Литература:

1. Адольф, В.А., Инновационная деятельность в образовании / В.А. Адольф, Н.Ф. Ильина // Высшее образование в России. – 2018. – № 1. – С. 81-87.
2. Бургин, М.С. Инновации и новизна в педагогике / М.С. Бургин // Педагогика. – 2019. – № 12.
3. Бухарова, Г.Д. Системы образования: учеб. пособие / Г.Д. Бухарова, О.Н. Арефьев, Л.Д. Старикова. – Ростов н/Д: Феникс, 2018. – 477 с.
4. Ворошилова Л.Л. Инновации в отечественной педагогике начала XX века (на материале теории свободного воспитания и образования): Учеб. пособие / Л.Л. Ворошилова; М-во образования Рос. Федерации. Комсом.-на-Амуре гос. пед. ун-т. – Комсомольск-на-Амуре: Изд-во Комсом.-на-Амуре гос. пед. ун-та, 2001. – 144 с.
5. Загвязинский, В.И. Инновационные процессы в образовании: [Сб. ст.] / Тюмен. гос. ун-т; [Редкол.: В.И. Загвязинский (отв. ред.) и др.]. – Тюмень: ТГУ, 1990. – 98 с.
6. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студентов пед. вузов (ОПД.Ф.02 Педагогика) / И.Г. Захарова. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2017. – 192 с.
7. Инновационные учебные заведения в России : информ. справ.: пособие в помощь руководителям школ. – М., 1992. – 104 с.
8. Калиновский, Ю.И. Философия общего образования [Текст]: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки: 44.03.01 – «Педагогическое образование», 44.03.02 – «Психолого-педагогическое образование» / Ю.И. Калиновский, И.Д. Кошкина, О.А. Милькевич; Соликамский гос. пед. ин-т (фил.) федерального гос. бюджетного образовательного учреждения высш. проф. образования «Пермский гос. нац. исслед. ун-т». – 2-е изд., стер. – Соликамск: СГПИ, 2015. – 155 с.
9. Лазарев, В.С. Управление инновациями в школе: учеб. Пособие / В.С. Лазарев. – М.: Центр пед. образования, 2018. – 349 с.
10. Назимов, С.С. Педагогические инновации в национально-региональном компоненте содержания образования / С.С. Назимов // Учитель. – 2017. – № 6. – С. 74.
11. Распоряжение Правительства ХМАО-Югры от 19.02.2010 № 91-рп «Стратегия развития образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры до 2020 года».
12. Садовничий В.А. Университетское образование: Приглашение к размышлению / В.А. Садовничий, В.В. Белокуров, В.Г. Сушко, Е.В. Шикин. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 350 с.
13. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики: Опыт разраб. теории инновац. процессов в образовании: (Метод. пособие) / Н.Р. Юсуфбекова; Пед. о-во РСФСР, Центр. совет, АПН СССР, НИИ теории и истории педагогики. – М.: ЦСПО РСФСР, 1991. – 91 с.

УДК 378

доцент кафедры интенсивного обучения РКИ Коломейцева Екатерина Борисовна

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург);

преподаватель кафедры интенсивного обучения РКИ Шмалько-Затиная Светлана Александровна

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ИГРА-КВЕСТ КАК МЕТОД АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В РКИ

Аннотация. В статье рассматривается популярная на сегодняшний день в преподавании технология – квест. Авторы статьи рассмотрели понятие «квест», описали виды квестов, раскрыли их методический потенциал в рамках преподавания русского языка как иностранного, обосновали выбор того или иного квеста в методике преподавания РКИ. Эта технология подходит для любого уровня учащихся, помогает адаптировать учебный процесс ближе к реальной ситуации общения, что полезно при обучении языку. Квесты имеют лингвокультурный потенциал, что делает эту технологию универсальной и предпочтительной к использованию в методике преподавания РКИ. Далее описывается оригинальный квест, разработанный преподавателями кафедры интенсивного обучения РКИ, «Мы знаем Санкт-Петербург», который был реализован в рамках Урока-фестиваля русского языка для иностранных студентов вузов России «Нас подружил Петербург» (15-20 апреля 2019 года).

Ключевые слова: методы активного обучения (MAO), интерактивные методы обучения, квест, русский как иностранный (РКИ), лингвострановедение.

Annotation. The article deals with the technology popular today - a quest. The authors of the article described a concept of "quest", described the types of quests, revealed their methodological potential in the framework of teaching Russian as a foreign language, substantiated the choice of one or another quest in the methodology of teaching RFL. This technology is suitable for any level of learners, helps to adapt the learning process closer to the real communication situation, which is useful when teaching a language. Quests have a linguistic and cultural potential, which makes this technology universal and preferable for use in teaching RFL. The article describes the original quest "We know St. Petersburg", developed by the teachers of Intensive Teaching RFL department. It took place as a part of a Lesson-festival of Russian language for foreign students of Russian universities "Petersburg made us friends" (April 15-20, 2019).

Keywords: methods of active learning (MAO), interactive technologies in teaching, quest, Russian as foreign language (RFL), linguistic and regional studies.

Введение. Вектор современной методики преподавания ориентирован на интерактивные формы учебной деятельности. Методы активного обучения служат для вовлечения учащихся в познавательную деятельность и решение проблем, приближенных к реальным жизненным ситуациям. Развитие практических навыков способствует одновременно углублению и теоретических знаний [21, С. 321].

Особую роль в методике активного обучения на современном этапе принадлежит игровому обучению – эдьютейменту (англ. Edutainment – образование посредством развлечения) [13, С. 192]. Игра на протяжении всей истории человечества использовалась как средство обучения и социализации. Как педагогическое явление игровую деятельность одним из первых обосновал создатель понятия «детский сад» немецкий педагог Фридрих Фрёбель, убедительно доказав, что игра облегчает учителю задачу обучения ребёнка [7, С. 420]. Наиболее широкое признание в зарубежной и отечественной педагогике игровое обучение получило в начале XX века. Связано это было использованием в обучении деловых игр для решения производственных проблем [2]. Общеизвестным автором первой в мире деловой игры является Мария Мироновна Бирштейн (1932 г.). Разработкой и внедрением деловых игр в образование занимались также Лихачев Б.Т., Выготский Л.С., Селевко Г.К., Эльконин Д.Б., А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий, но уже в 1938 году в СССР такие методики попали под запрет [10, С. 23]. Позже в России к данному методу вернулись, чему поспособствовали такие специалисты в области MAO и деловых имитационных игр как Н.В. Борисова, И.Г. Абрамова, М.М. Бирштейн, Ю.С. Арутюнов, А.А. Вербицкий, В.Ф. Комаров, С.Р. Гидрович, В.М. Ефимов, Р.Ф. Жуков, В.Н. Крутчиков, С.Г. Колесниченко и другие [4, С. 85; 10, С. 25].

В современной научно-методической литературе нет единого определения понятия edutainment / эдьютеймент. Н.А. Кобзева дает следующее определение «Edutainment - это технология обучения, рассматриваемая как совокупность современных технических и дидактических средств обучения, которая основана на концепции обучения через развлечение» [13, С. 192].

Изложение основного материала статьи. В обучении иностранному языку игра является одним из ведущих видов деятельности, причем на современном этапе развития лингводидактики, она актуальна не только в начальной школе, но и при обучении взрослых. Изучая новый язык, мы невольно погружаемся в атмосферу детства. Использование различных языковых и речевых игр позволяют снять психологический барьер, стимулирует коммуникативные и познавательные потребности обучаемых. Данная технология, как указывает С.В. Кувшинов предполагает «создание «игровой реальности», при которой происходит погружение в своеобразную развлекательно-образовательную среду, что делает процесс обучения увлекательным и положительно сказывается на усвоении учебного материала...» [9].

Одни из популярных игровых инновационных видов MAO является метод, получивший название «Квест-технология». Образовательный квест – это «проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которой могут использоваться информационные ресурсы» [8].

В данной статье мы задались целью исследовать опыт по созданию и проведению оригинального квеста по РКИ, использующего лингвокультурную составляющую. Задачами исследования были: описание имеющихся данных о квестовом обучении, выявление видов квестов, а также подготовка материала к созданию оригинального лингвокультурного квеста и дальнейшая его апробация в преподавании РКИ. В связи с чем для исследования использовались: теоретические методы, такие как накопление и отбор фактов, анализ информации; эмпирические методы сравнения квеста с другими интерактивными технологиями в преподавании РКИ, а также эксперимент по проведению смешанного квеста в рамках урока по РКИ.

В образовательном процессе квест представляет собой «специальным образом, организованный вид исследовательской деятельности, для выполнения которой обучающиеся осуществляют поиск информации по указанным адресам (в реальности), включающий и поиск этих адресов или иных объектов, людей, заданий и прочего» [5, С. 12]. Впервые термин введен в 1995 г. Берни Доджем, профессором образовательных технологий из университета Сан-Диего. Сам Берни Додж классифицировал квесты по трем параметрам:

- по длительности (кратковременный – углубление знаний и их интеграция, рассчитаны на 1-3 встречи и длительный – углубление и преобразование знаний учащихся, рассчитаны на длительный срок);
- по месту проведения (в замкнутом помещении; на местности с элементами ориентирования; на местности с элементами краеведения; веб-квесты; смешанные);
- по предметному содержанию (монопроекты – охватывают отдельную проблему и интегрированные проекты) [20, С. 323].

Концепции веб-квеста с опорой на идеи Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития», была далее развита Т. Марчем (США) в аспекте когнитивной психологии. Исследователь определяет веб-квест как учебную структуру, использующую ссылки на ресурсы в Интернете и аутентичную задачу, связанную с мотивацией учащихся к исследованию какой-либо проблемы с неоднозначным решением с целью развития у них умения работать как индивидуально, так и в группе в ходе поиска информации и ее преобразования [16, С. 61].

Само понятие квест (англ. quest – «поиск») связано с информатизацией образования, т.е. процессом использования современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании [19]. Так, например, на сегодняшний день в квестах часто применяется технология BYOD («bring your own device»), когда студенты решают задания квеста с помощью своих мобильных телефонов через приложения. Актуальность квест-урока связана с применением инновационных интерактивных методов, в которых ИКТ выступают в качестве научно-исследовательской базы урока [15].

В целом «эдытеймент», как пишет О.Л. Гнатюк – это «цифровой контент, соединяющий образовательные и развлекательные элементы и обеспечивающий при этом информирование аудитории при максимально облегченном анализе событий» [6, С. 54].

В эпоху коммуникационных технологий наиболее важным становится именно коммуникативный навык, однако овладевая большим объемом информации при изучении иностранного языка (лексика, грамматика, фонетика) учащиеся, не всегда справляются с построением успешной коммуникации. Зачастую проблема кроется в фиксированности на традиционно-ориентированных формах обучения, тогда как важнейшая коммуникативная компетенция остается несформированной, поэтому так актуален поиск более эффективных активных форм обучения современной лингводидактикой.

Поскольку в качестве средства развития коммуникативной компетенции студентов мы выбрали технологию «эдытеймент», а именно квест-технология как одного из ее видов, остановимся подробнее на этом методе в рамках преподавания РКИ. На наш взгляд при обучении РКИ квест-технология позволяет эффективно развивать умения во всех видах речевой деятельности при сохранении высокой мотивации, и вместе с тем развивая общекультурные компетенции обучающихся. Вслед за Игумновой Е.А. отметим, что метод квестов способствует также повышению учебной компетентности студентов, оптимизации учебного процесса. Происходит это по причине увеличения учебного времени, отведенного на самостоятельную работу [10, С. 5]. Элементы практической работы, включенные в квест, позволяют в полной мере применить такие учебные принципы, как принцип наглядности, принцип интерактивности [18, С. 202].

Квест-урок может быть применён как для групповой, так и для индивидуальной работы, что позволяет решать проблемы лично-ориентированного обучения [17, С. 100]. Однако практика преподавания РКИ показывает, что квест-технология хорошо зарекомендовала себя именно для групповой работы, так как построена чаще всего на взаимодействии между игроками, коммуникации в игре, взаимоотношении в команде. Как отмечают многие методисты, общегрупповое взаимодействие повышает эффективность усвоения языкового материала [21, С. 321].

Уроки-квесты могут проводиться как в аудитории, так и вне её. По способу проведения квесты можно поделить на так называемые «живые» квесты и веб-квесты [22]. Есть чуть более развернутая классификация, в которой квесты делятся на веб-квесты, QR-квесты, компьютерные игры квестового содержания, медиа-квесты, «живые» квесты и комбинированные квесты [20, С. 123-126]. Сейчас введено и другое деление по длительности. Квесты могут быть краткосрочными (используются для углубления знаний, их интеграции, рассчитаны на одно занятие) и длительными (используются для углубления и преобразования знаний обучающихся, рассчитаны на несколько уроков) [14, С. 50; 18, С. 36].

По сюжету квесты могут быть:

- линейными, где участники переходят от одного задания к другому. Выполнив одно, переходят к следующему по цепочке, пока не закончат;
- штурмовыми, где все игроки сразу получают основное задание и перечисленные ключевые подсказки, но при этом самостоятельно решают задачи так, как им удобно;
- кольцевыми, которые похожи на линейные, но точка финиша и старта в них совпадает. Учащиеся по окончании квеста приходят в то же место, с которого стартовали [1, С. 110-112; 18].

В практике преподавания РКИ квест-технология можно использовать на любом уровне владения языком. Квест необходимо разрабатывать исходя из целей и задач обучения языку, учитывая лексико-тематическую и грамматическую наполняемость заданий квеста. Наш опыт показывает, что в преподавании РКИ метод квестов позволяет вовлекать во взаимодействие студентов групп разного языкового уровня и разных культурных кодов, создавая условия для междисциплинарной работы и использования оригинальных аутентичных материалов. Квесты, относясь к интерактивным методам обучения, позволяют реализовать партнёрские отношения преподавателя и студента. Сначала преподаватель выступает в качестве партнёра-организатора, а затем партнёра-участника игры. Студенты могут работать и самостоятельно.

Результатом анализа стала практическая разработка квеста на примере игрового урока «Мы знаем Санкт-Петербург» в рамках Урока-фестиваля русского языка для иностранных студентов вузов России «Нас подружил Петербург», проведённого Российским государственным педагогическим университетом им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург) при поддержке Фонда «Русский мир» 15-20 апреля 2019 года.

Для участия в квесте были сформированы группы из десяти человек. Уровень владения языком участников группы был различным, но сами группы были равнозначны. Кроме непосредственных участников, была группа студентов, которая занималась проектированием и организацией самого квеста. Еще одна группа студентов, приняла участия в тестировании и проведении квеста. Участие студентов в организации квеста нам представляется интересным методическим решением задачи, поспособствовавшему в участии большому охвату учащихся (более 70 человек из р, разделению их функций и индивидуальной ответственности, вовлеченности в общее дело. Функция преподавателя была тьюторской - сопровождение обучающегося, направленное на создание для него условий, обеспечивающих возможность личностного развития [21, С. 203].

Разработке данного квеста включала постановку цели, ключевое задание и чёткое описание процедуры работы в квесте, а также критерии его оценивания и состояла из нескольких этапов:

Первый этап. Группа «разработчиков» продумывала план игры. Собирала необходимую информацию. Составляла тексты поликодового характера, имеющие вербальный и невербальный информативные компоненты: фотографии, схемы, URL-ссылки и пр.

Второй этап. Группа «тестирующихся» проверила квест.

Третий этап. Группа «соревнующихся» предварительно получила тексты, с содержанием которых должна была ознакомиться перед игрой. Тексты рассказывали о достопримечательностях Санкт-Петербурга, их истории и интересных фактах (прим. Авторами текстов были студенты, собравшими их информацию). Далее непосредственно перед игрой был выдан пакет материалов, включающий описание объектов, маршрутный лист и инструкцию к игре-квесту. В инструкции к игре, было сказано, что приветствуется и поощряется дополнительная информация об объектах.

Группа «организаторов» ждала «соревнующихся» на заданных объектах с вопросами и оценочными листами. Получив маршрутный лист, группа-соревнующихся отправлялась по маршрутному для выполнения задания.

Время прохождения и выполнения задания было ограничено. За соблюдением правил строго следят участники-организаторы. Особым образом отмечались творческие задания.

Завершающим этапом стало подведение итогов. Хотелось бы отметить, что оценивание неотъемлемая часть учебно-познавательной деятельности, являющаяся регулятором и показателем результативности.

В качестве результата исследования приведем технологическую карту разработанного урока (таблице 1).

Таблица 1

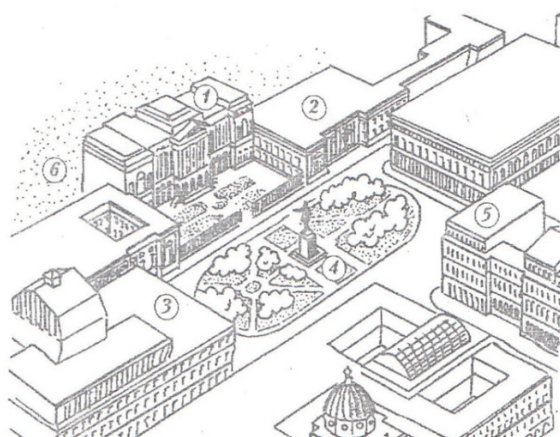
Структура и содержание квеста «Мы знаем Санкт-Петербург»

Структура квеста	Содержание квеста
Название квеста	«Мы знаем Санкт-Петербург»
Цель	Донести до студентов лингвострановедческую информацию об истории города.
Задачи квеста	1. Научить студентов ознакомительному и поисковому чтению. 2. Организовать студенческую работу в команде. 3. Научить студентов основам аналитической работы.
Продолжительность	4 часа
Описание аудитории квеста	Иностранные студенты РГПУ им. Герцена СПб и других вузов РФ.
Сюжет квеста	Иностранные студенты, живущие в Санкт-Петербурге, получили задание собрать информацию об известных местах СПб и разработать квест.
Основное задание квеста	Собрать информацию, придумать вопросы и разработать интересный маршрут.
Герои квеста	Иностранные студенты их преподаватель.
Материалы к квесту	Тексты о Санкт-Петербурге, «маршрутные листы», интернет, оценочные листы к квесту.
Навигаторы-подсказки квеста	Qr-коды, спрятанные бумажные подсказки, подсказки от студентов-организаторов.
Итог квеста	Заполнение оценочного листа, награждение победителей сувенирами.

Примеры заданий (рис. 1).

Задание 2. «Площадь искусств».

Вы выступаете в роли экскурсовода. Ваша задача познакомить своих гостей с площадью Искусств. Рассмотрите схему площади на рисунке 1. Каждый из «объектов» схемы имеет свой номер. Определите «объекты» и запишите их названия рядом с соответствующим номером. (рис. 1)



1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

Рисунок 1. Схема "Площадь Искусств"

Задание 2. «Шифр». Чтобы понять, куда двигаться дальше, найдите находящийся у объекта 4 qr-код (рис. 2), отсканируйте его и найдите зашифрованный объект. Когда будете на месте, расскажите об объекте.



Рисунок 2. QR- код для задания 2

Выводы. Игра-квест позволила реализовать множество дидактических принципов обучения, представляя учебный материал в виде проблемных ситуаций и вовлекая обучающихся в совместный анализ и поиск решений. Обсуждения при анализе и решении задач в проведении игры позволило создать творческую и позитивную атмосферу, стимулировало активность студентов. Были созданы условия саморегуляции студенческого коллектива в результате общей работы, реализующих на практике принцип совместной коллективной деятельности. Хотим отметить еще одно несомненное достоинство данной игры. Квест – это не только самостоятельная работа по освоению информации о городе, но и возможность учащихся воочию познакомиться с историей и культурным наследием города, в котором многие из них учатся и живут. Как отмечает О.Ю. Белоглазова, применение квестов помогает активизировать ассоциативный механизм запоминания лингвострановедческого и лингвокультурного материала [3, С. 36]. Таким образом, квесты являются активным методом обучения, который применим в реализации многих дидактических принципов, обладает хорошим потенциалом, позволяет выполнять как лингвострановедческие, так и языковые задачи обучения.

Литература:

1. Алимская Т.Н. Образовательный квест как эффективная интерактивная технология деятельностного обучения в условиях реализации ФГОС // Копилка уроков. Сайт для учителей. [Электронный ресурс]. URL: https://kopilkaurokov.ru/vsemUchitelam/prochee/obrazovatelny_nyi_kvjest_kak_effektivnaia_intieraktivnaia_tiekhnologhiia_diciati (Дата обращения: 30.10.2020).
2. Белоглазова О.Ю. Современные технологии реализации лингвокраеведческого потенциала в практике обучения русскому языку как иностранному // Университетские чтения. Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. – 2009. – Пятигорск: ПГЛУ. – С. 3-8.
3. Вавулина А.В., Николенко Е.Ю. Методические особенности использования технологии веб-квест при обучении РКИ на разных уровнях // Stephanos. – 2017. – Т. 25. – № 5. – С. 81-91.
4. Волкова О.В. Подготовка будущего специалиста к межкультурной коммуникации с использованием технологии веб-квестов: автореф. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика проф. образования. – Белгород, 2014. – 24 с.
5. Гнатюк О.Л. Основы теории коммуникации. – М.: Кнорус, 2010. – 256 с.
6. Демков М.И. История западноевропейской педагогики. – М.: Изд-во: товарищество И.Д. Сытина, 1912. – 500 с.
7. Жданкина Н.В. Создание веб-квеста [Электронный ресурс] // Мега-талант. URL: <https://megatalant.com/biblioteka/metodichka-po-sozdaniyu-veb-kvesta-85237.html> (Дата обращения: 02.11.2020).
8. Иванова А.А. Конструирование игрового образовательного квеста как средство формирования лингвокраеведческих знаний у иностранных студентов [Электронный ресурс] // Журнал «Образовательный потенциал». – 2013. – № 3. – URL: <https://emc21.ru/wp-content/uploads/2019/01/Ivanova-A.A.pdf> (Дата обращения: 02.11.2020)
9. Игумнова Е.А., Радецкая И.В. Квест-технология в образовании: учебное пособие для студентов высших и средних учебных заведений. – Чита: издательство ЗабГУ, 2016. – 164 с.
10. Кобзева Н.А. Edutainment как современная технология обучения // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 4. – С. 192-195.
11. Коломейцева Е.Б. Вебинар "Квесты в преподавании РКИ: как все правильно организовать и распланировать на примере работы с прецедентными именами русской культуры по учебному пособию "Узнаем больше о России" для издательства IPR, 14.09.2020. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=X3SduOhCbaQ&list=PLRzHZiF2tgd7pW5mUp-zTwxiFY1GEiiyw&index=8> (дата обращения 09.08.2021)
12. Кувшинов С.В. Edutainment: Аудиовизуальные интерактивные технологии в образовании. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.polymedia.ru/ru/news/142/> (Дата обращения: 15.09.2021).
13. Оганджян О.П. Применение веб-квестов в обучении русскому языку как иностранному // Актуальные проблемы гуманитарного образования. – 2017. – № 3. – С. 48-51.
14. Осяк С.А., Султанбекова С.С. Образовательный квест – современная интерактивная технология [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. Эл. Журнал. – 2015. – №1, Ч. 2. – URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20247> (Дата обращения: 18.10.2020).
15. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 2014. – 256 с.
16. Alcock M, Fisher M., Zmuda A., Jacobs H. The Quest for Learning: How to Maximize Student Engagement (Strategies to Engage Students in the Classroom Using Guide Inquiry) / Bloomington: Solution Tree Press, 2018. – 243 p.
17. Amer A., El-Okda M. Using Web Quests in teaching and learning English // Materials of Language Centre 6th Annual Conference: Language Learning in the Cyber Age: Innovations and Challenges, Sultan Qaboos University, Sultan Qaboos University. – Oman: Oman university press. – 2006. – P. 321-325.
18. Brito S.M. Active Learning – Beyond the Future [Электронный ресурс] / URL: <https://www.intechopen.com/books/active-learning-beyond-the-future/introductory-chapter-active-learning-beyond-the-future>. (Дата обращения: 02.11.2020.15)
19. Militiades D.L., Misseyanni A. Active Learning Strategies in Higher Education / Bingley: Emerald Publishing LTD, 2018. – 400 p.
20. Moser, A. Using mini Webquests to upgrade your language teaching // Language Learning in the Cyber Age: Innovations and Challenges. Sultan Qaboos University. Oman: Oman university press. – 2006. – P. 321-325.
21. Teacher Resources: Using the Quest and Challenges [Электронный ресурс] / Iowa: Iowa Pathways, 2009. – URL: <http://www.iowapbs.org/iowapathways/teacher-resources-using-quests> (Дата обращения: 02.11.2020)

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ КОНТРАСТИВНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье освещены актуальные вопросы реализации контрастивного подхода в процессе обучения лексической стороне речи на уроках по немецкому языку. Описаны и проанализированы данные опытно-практической работы, которые указывают на необходимость применения мобильных приложений при обучении лексике для повышения мотивации, развития языковой догадки и творческих способностей.

Ключевые слова: контрастивный подход, мобильные приложения, лексика, лексические навыки, урок немецкого языка.

Annotation. The article highlights topical issues of the implementation of the contrastive approach in the process of teaching the lexical side of speech in German lessons. Experimental and practical data are described and analyzed, which indicate the need to use mobile applications in teaching vocabulary to increase motivation, develop language guesswork and creativity.

Keywords: contrastive approach, mobile applications, vocabulary, lexical skills, German lesson.

Введение. На сегодняшний день изучение иностранных языков является обязательным процессом, который не только способствует расширению кругозора учащихся, но и развивает коммуникативные навыки, учит работать и взаимодействовать в команде. По мимо этого, изучение иностранных языков раскрывает быт и культуру других народов, что нередко пробуждает интерес к их изучению. И, конечно же, данный процесс способствует развитию психических процессов, развивает креативность и творческие способности. Уже много лет языком международной коммуникации является английский язык, и он является обязательным для изучения в общеобразовательных школах.

Но родители, и, конечно же сами ученики должны осознавать, что знание ещё одного иностранного языка лишним не будет, что способствует личностному развитию и даёт возможность свободного общения с людьми других национальностей [4].

Чаще всего выбор второго иностранного языка падает на немецкий язык, хотя у учащихся есть возможность изучать и другие языки, если, конечно, в образовательном учреждении есть учитель того или иного иностранного языка.

Всё большую актуальность приобретает, на сегодняшний день, изучение именно немецкого языка как второго иностранного. Это объясняется тем, что немецкий и английский языки имеют общее происхождение от германского праязыка, и, соответственно, у них много лексических и грамматических сходств, – а это означает, что значительно проще изучать немецкий язык тому, кто уже изучал английский. Поэтому, чтоб процесс изучения немецкого языка не казался сложным и устрашающим, мы хотели бы сделать акцент на контрастивный подход [10].

Учащиеся, имея опыт в изучении первого иностранного языка, приобретают возможность осуществлять положительный перенос уже приобретенных знаний в область изучения второго иностранного языка [1].

Как показали исследования, ученику гораздо легче осваивать содержание второго иностранного языка, если у него сложилась хорошая база знаний при овладении первым иностранным языком, по этой причине мы остановились на контрастивном подходе при обучении немецкому языку. Мы полагаем, что контрастивный подход – это такой принцип обучения, проявляющийся не только на уровне языка, но и на уровне учебных умений. А сравнение практически всегда выступает методом работы над лингвистическими исследованиями [6].

Как известно, изучение иностранных языков – это очень трудоёмкий процесс, требующий сил, энергии и усидчивости. В настоящее время наиболее остро стоит вопрос об использовании обучающих онлайн-инструментов на уроках иностранного языка. Педагоги должны осознанно применять данные ресурсы, аргументируя их целесообразность и успешность применения в учебном процессе [2].

Изложение основного материала статьи. Над методикой обучения лексике немецкого языка с применением контрастивного подхода, а также использования мобильных приложений в образовательном процессе работали различные педагоги и ученые. Неоценимый вклад в эту область внесли труды И.Л. Бим, А.В. Щепилова, И.А. Зимней, Г.А. Китайгородской, Е.И. Пасова, Н.Д. Гальсковой, Г.В. Роговой, Н. Гамло, М.А. Курбакова, А.А. Колесникова и другие.

Мобильное приложение (англ. «Mobile app») является программным обеспечением, которое непосредственно направлено для работы на смартфонах, планшетах и других мобильных устройствах, разработанное для конкретной платформы (iOS, Android, Windows Phone и т.д.). В процессе обучения мобильные приложения, особенно такие как Quizlett, Kahoot, Memrise и другие, занимают особое место, так как они не только удобны в использовании, но и:

- повышают интерес к процессу изучения иностранного языка;
- развивают аналитические способности учащихся;
- активизируют мыслительную деятельность;
- индивидуализируют процесс обучения;
- активизируют навыки самостоятельной работы;
- раскрывают творческий потенциал учащихся.

Данные мобильные приложения идеально подойдут для отработки и усвоения лексики немецкого языка с применением контрастивного (сопоставительного подхода) [7].

Контрастивный или сопоставительный подход – это направление в общем языкознании, задачей которого является сопоставительное изучение нескольких (обычно двух) языков для выявления их сходств и различий на всех языковых уровнях [8; 9].

Эффективное усвоение лексики немецкого языка представляется важным аспектом, поскольку лексика является основным строительным материалом речи, без лексики невозможно построить высказывание и выразить свои мысли партнеру по общению. Обучение лексической стороне речи происходит с учетом закономерностей этапов формирования навыка:

- 1 этап – этап презентации, семантизации новой лексической единицы и ее воспроизведения.

2 этап – тренировка в определенных учебно-речевых ситуациях.

3 этап – применение и использование в различных ситуациях общения [1].

Мы считаем, что обучение лексике немецкого языка является ответственным и важным процессом. На наш взгляд, контрастивный подход будет эффективным и продуктивным способом для быстрого усвоения немецкоязычной лексики. А мобильные приложения сделают этот процесс еще более интересным, к тому же, их использование актуально не только в классе, но и при дистанционном обучении, как например во время дистанционного обучения по случаю Covid-19.

Для того, чтобы удостовериться, действительно ли эффективно использование мобильных приложений для реализации контрастивного подхода при обучении лексике немецкого языка, нами была проведена опытно-практическая работа.

Исследование прошло апробацию на базе МБОУ СШ № 14 г. Дзержинска. Для проведения исследования наш выбор остановился на учащихся 5 «Б» класса. Опытно-практическая работа осуществлялась в три этапа.

Подготовительный этап. Данный этап включал входной контроль. Основная задача – проверить, как у учащихся сформированы умения работы с лексикой немецкого языка. Учащимся было предложено самостоятельно прочитать текст «Mein Schultag». Затем на основе этого текста в платформе Quizlet в разделе «Подбор» учащимся было предложено задание найти к карточке с немецким словом – карточку с английским эквивалентом. Затем им было предложено разнести слова по таблице по следующим признакам: 1. Слова, имеющие одинаковую форму написания или различающиеся по форме инфинитива. 2. Слова, имеющие различия в написании и небольшую разницу в произношении, на пример удвоенную согласную или суффиксы, которые отсутствуют в словах другого языка, но не затрудняют узнавание 3. Слова, имеющие разницу в написании и произношении [3; 5].

Численный состав 5 «Б» класса – 12 человек. Входное тестирование показало следующие результаты - 4 ученика (33%) получили – «4», 8 учеников (67%) – «3». Благодаря полученным данным мы приходим к важным выводам, что до проведения опытно-практической работы учащиеся практически не имели представления, как нужно сравнивать слова и делали задание больше интуитивно, опираясь на одинаковые элементы в словах. Учащиеся отметили, что задание было интересным, но при сопоставлении элементов у них возникали трудности.

Формирующий этап. На данном этапе нами была произведена работа по выполнению системы упражнений с применением контрастивного подхода на платформе Quizlet, что значительно ускорило процесс сопоставления и выявления общих черт у немецких и английских лексических единиц. Во время работы учитель оказывал поддержку учащимся. Выполняемые упражнения мотивировали учащихся на поиск и распознавание похожих слов (когнатов), показывали положительные результаты при узнавании родственных слов при работе с лексикой второго иностранного языка. Кроме того, в упражнениях наблюдается постепенное нарастание трудностей. Это обусловлено не только тем что, усложняются упражнения, но и узнавание когнатов от группы к группе усложняется. Предлагаемые упражнения включали в себя этапы:

1) Ознакомление: учащиеся работали с карточками в платформе Quizlet. В режиме «Карточки» обучающиеся видели все карточки с лексикой, переворачивали их, повторяли термины и определения на двух языках, знакомились с закономерностями перехода гласных в немецком и английском языках. Так же это помогло зрительно запомнить написание лексических единиц на двух языках.

2) Тренировка. Обучающимся было предложено самим составить свои карточки с лексикой по изученной теме на двух языках, слова-когнаты с пропущенными буквами и учащиеся должны были их вставить и определить к какой группе они относятся и т.д.

3) Применение. В режиме «Подбора» платформы Quizlet учащиеся сопоставляли карточку со словами, также они читали текст, а затем выписывали из него когнаты и отвечали на вопросы.

В результате проделанной работы учащиеся поняли принцип применения контрастивного подхода, с удовольствием работали с платформой Quizlet и редко обращались за помощью к учителю.

После реализации формирующего этапа был проведен заключительный этап. На контрольном этапе учащимся предлагалось заменить в тексте английские слова на немецкие слова-когнаты. Результаты итогового тестирования следующие: 10 обучающихся (73%) из группы справились с заданием на «5», 2 обучающихся (17%) справились с заданием на «4».

Анализ полученных результатов исследования позволил сформулировать следующие выводы: на этапе входного контроля на отметку «4» тест выполнили 33% учащихся (4 чел.), на отметку «3» задание сделали 67% учащихся (8 чел.). После выполнения задания на формирующем этапе количество отметок «5» увеличилось до 83% (10 чел.), количество отметок «4» стало составлять 17% (2 чел.). При сравнительном анализе результатов входного и итогового тестирования можно отметить увеличение количества положительных отметок на 6%.

Исходя из этих данных, после проведения опытно-практической работы на высоком уровне 83% учащихся могли продемонстрировать применение контрастивного подхода на высоком уровне, 17% учащихся могли это делать на среднем уровне.

Реализация опытно-практической работы с применением контрастивного подхода и платформы Quizlet, позволили нам утверждать, что овладение лексикой немецкого языка происходит быстрее и эффективнее, к тому же у учащихся активно работает языковая догадка и процесс обучения лексике становится более увлекательным и интересным. Таким образом, мы приходим к выводу, что реализация контрастивного подхода при обучении лексике немецкого языка даёт положительный результат и повышает интерес учащихся к изучению второго иностранного языка, а платформа Quizlet в свою очередь помогает организовать этот процесс быстро и эффективно.

Выводы. Мы считаем, что использование платформы Quizlet для реализации контрастивного подхода при обучении лексической стороне речи немецкого языка дает отличный результат. Использование данной платформы повышает интерес и мотивацию учащихся к изучению второго иностранного языка, а контрастивный подход развивает у учащихся языковую догадку, умение анализировать и без труда запоминать лексику второго иностранного языка, опираясь на знания первого.

Литература:

1. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) / И.Л. Бим. – Обнинск: Титул, 2001. – 48 с.
2. 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.
3. Королева Е.В., Николаева О.А. Игровые технологии в обучении лексической стороне речи на уроках немецкого языка как второго иностранного // Язык, культура, ментальность: Германия и Франция в европейском языковом пространстве. Материалы II Международной студенческой научно-практической конференции. Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова. – 2019. – С. 329-332.
4. Королева Е.В., Платонова А.В. Использование технологий эдьютеймент при обучении лексике на уроках английского языка // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков. Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции. Мининский университет. – 2021. – С. 185-189

5. Кручинина Г.А., Королева Е.В. Современные технологии в обучении иностранным языкам: "Мозговой штурм" // Известия Балтийской Академии Рыболовства Флота: психолого-педагогической науки (теория и методика профессионального образования). – Калининград: Издательство БГА РФ. – С. 162-167
6. Мансурова Е.Ф., Штиглуз Л.Б. Проблема обучения распознаванию немецко-английских когнатов при обучении чтению на втором иностранном языке / Е.Ф. Мансурова, Л.Б. Штиглуз // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. Вып. 2: в 2 ч. Ч. 2: электрон. науч. журн. [Электронный ресурс] / Перм. гос. гуманитар.- пед. ун-т. – Пермь, 2016. – С. 270-275.
7. Мусина Н.И., Мухина Т.Г., Яркова Д.Д. Готовность будущего учителя к формированию функциональной грамотности обучающихся // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9, №3. – <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-3-3> [дата обращения 7.11.2021].
8. Сибгатуллина А.А. Реализация сопоставительного подхода при обучении немецкому языку как второму иностранному // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2017. – №3-1 (69). – С. 201-205.
9. Смокотин, В.М. Поиск путей к многоязычию и поликультурности в рамках концепции «Европейское Взаимопонимание» (Eurocomprehension) / В.М. Смокотин // Вестник томского государственного университета, 2011. – С. 74-77.
10. Штиглуз Л.Б. О необходимости обучения распознаванию немецко-английских когнатов при обучении немецкому языку как второму иностранному // Безукладников К.Э., Штиглуз Л.Б., Мансурова Е.Ф. – Пермь: 2016. – № 12. – С. 108-114.

Педагогика

УДК 37.02

кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна

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

старший преподаватель Круподерова Климентина Руслановна

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

студентка Барсук Наталья Сергеевна

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

РОЛЬ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Цифровая трансформация образования требует создания в вузе специально организованной цифровой образовательной среды. В статье обоснована роль цифровой среды образовательной программы в подготовке будущих бакалавров педагогического образования, определены компоненты такой цифровой среды на примере направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование», реализуемого в Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина. Рассмотрены используемые в цифровой образовательной среде педагогические технологии.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, образовательная программа, современные педагогические технологии.

Annotation. The digital transformation of education requires the creation of a specially organized digital educational environment at the university. The article substantiates the role of the digital environment of the educational program in the preparation of future bachelors of pedagogical education, identifies the components of such a digital environment on the example of the training direction 44.03.05 "Pedagogical education", implemented at the Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University. The pedagogical technologies used in the digital educational environment are considered.

Keywords: digital educational environment, educational program, modern pedagogical technologies.

Введение. Образование является основным двигателем инновационного развития общества, поэтому педагогическое образование обретает все большую роль. Сегодня существует большое количество мнений о необходимости изменений в педагогическом образовании через его цифровую трансформацию [7, 16]. Существенная роль в этом процессе принадлежит цифровым образовательным средам педагогических вузов [12], основных профессиональных образовательных программ [3], предметных модулей [9], дисциплин [8].

В статье [14] представлена цифровая среда управления основными профессиональными образовательными программами (ОПОП) в Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина, включающая такие компоненты, как «Кабинет руководителя ОПОП»; информационные системы «Учебные планы», «Нагрузка», «Научные результаты», «Рабочие программы»; «Портфолио обучающегося»; «Результаты обучения»; электронные учебно-методические комплексы дисциплин на базе системы управления обучением Moodle.

Уверены, что перечисленные компоненты в составе цифровой образовательной среды ОПОП должны быть дополнены цифровыми инструментами для обеспечения синхронного и асинхронного взаимодействия при использовании дистанционных образовательных технологий, цифровыми образовательными ресурсами, Интернет-сервисами для организации индивидуальной и совместной творческой, проектной, научно-исследовательской, внеаудиторной деятельности. В цифровой образовательной среде вуза должны быть созданы условия для формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих учителей [5].

Цель статьи – обосновать роль цифровой образовательной среды ОПОП в подготовке будущих бакалавров педагогического образования, рассмотреть компоненты такой цифровой среды на примере направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование», реализуемого в НГПУ им. К. Минина.

Изложение основного материала статьи. Проблемы цифровой трансформации образования ставят задачи опережающей подготовки будущих учителей к работе в условиях цифровых образовательных сред, включения в образовательные программы цифрового контента и средовых решений, используемых в современной цифровой школе.

Цифровую трансформацию образования исследователи связывают с построением цифровой образовательной среды организации. Исследователи подчеркивают, что задачами цифровой образовательной среды являются поддержка процесса обучения электронными методическими и дидактическими материалами, обеспечение современными средствами сбора и

обработки информации, эффективным способами представления учебного контента и взаимодействия участников образовательного процесса.

Следует подчеркнуть уникальность цифровой образовательной среды педагогического вуза. Это связано с тем, что одной из важных задач педагогического вуза является подготовка учителя, готового к организации деятельности обучающихся в цифровой образовательной среде школы.

В Мининском университете такая подготовка начинается уже на первом курсе в рамках модуля «Информационные технологии». Задачи модуля: создать условия для формирования у обучающихся научных представлений о роли информации в современном мире; способствовать овладению различными информационными процессами; обеспечить условия построения собственной информационной среды студента, включающей ресурсы различного типа (тексты, таблицы, базы данных, цифровые образовательные ресурсы); сформировать навыки поиска информации в Интернете, этичного и безопасного использования сети. Одна из важных задач модуля – создать условия для знакомства обучающихся с возможностями ИКТ для сопровождения образовательного процесса. Сегодня в ФГОС педагогических направлений добавлена общепрофессиональная компетенция ОПК-9: способность понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их при решении задач профессиональной деятельности. Для достижения компетенции ОПК-9 предлагаемый в модуле теоретический материал, задания для практических и самостоятельных работ должны отвечать специфике педагогического вуза.

Для решения задач модуля «Информационные технологии», формирования необходимых компетенций большое значение имеет цифровая образовательная среда модуля [9]. Компонентами такой среды являются лицензионное программное обеспечение; электронные учебно-методические комплексы, представленные в среде электронного обучения Moodle университета; материалы, размещенные на вики-сайте университета; цифровые инструменты для подготовки заданий для индивидуальной и совместной работы обучающихся.

Для формирования ОПК-9 педагогически целесообразным является и введение отдельного предмета «Информационные и коммуникационные технологии в образовании» [4]. Содержание дисциплины представлено тремя разделами: «ИКТ-компетентность как вызов информационного общества», «Дидактический потенциал средств и сервисов ИКТ», «Реализация деятельностного подхода с использованием ИКТ». Будущие бакалавры педагогического образования выполняют анализ требований к предметной цифровой образовательной среде, определяют место сквозных технологий в образовательном процессе школы, выявляют плюсы и риски инновационных технологий применения ИКТ на уроках, оценивают учебные и внеучебные Интернет-проекты, разрабатывают интерактивные рабочие листы и оценочные средства с помощью современных цифровых инструментов. Одна из важных задач дисциплины – создание предметных каталогов цифровых образовательных ресурсов. При этом необходимо выполнить классификацию ЦОР, представить аннотации. Подходы к классификации ЦОР представлены в статье [13]. Пример выполнения задания: <https://clck.ru/RosBX>.

Приведем примеры некоторых информационных продуктов, разработанных студентами Мининского университета в курсе «Информационные и коммуникационные технологии в образовании»:

- ментальная карта «Искусственный интеллект в образовании» <https://clck.ru/Yfmdq>;
- ментальная карта «Технологии цифровой коммуникации» <https://clck.ru/Yfnpr>;
- интерактивный рабочий лист на основе Google-формы «Закон Ома для участка цепи» <https://clck.ru/LxoEe>;
- интерактивный рабочий лист на основе Google-рисунка «Агрегатные состояния вещества» <https://clck.ru/RLnvr>;
- совместная онлайн интерактивная доска с анализом Интернет-проектов <https://clck.ru/YfnHN> (сервис <https://padlet.com>).

Следует подчеркнуть большую роль в подготовке будущих учителей к формированию своих предметных цифровых образовательных сред изучаемых методических дисциплин, с помощью которых у обучающихся формируется готовность решать профессиональные задачи с использованием современных цифровых технологий, участвовать в решении задач цифровой трансформации школы.

При организации образовательного процесса в условиях цифровой образовательной среды ОПОП большое значение имеют используемые педагогические технологии. Среди педагогических технологий исследователи выделяют [1]: доцифровые педагогические технологии, при использовании которых цифровые инструменты являются вспомогательным педагогическим средством; цифророжденные педагогические технологии, своим возникновением обязанные процессу цифровизации и основанные на использовании цифровых средств (смешанное обучение [10], «перевернутое» обучение [15], Bring Your Own Device – «принеси свое устройство» [6], дистанционное обучение [2] и т.д.)

Цифровые инструменты, обеспечивающие использование перечисленных технологий: системы управления обучением типа LMS Moodle, сайты и блоги преподавателей, облачные технологии и сервисы Веб 2.0, инструменты для организации дистанционного обучения при синхронной и асинхронной коммуникации студентов и преподавателей, цифровые платформы открытого образования.

Что касается доцифровых педагогических технологий, то применение цифровых инструментов и сервисов, делает их использование более эффективным. Примером может служить организация проектной деятельности в цифровой образовательной среде вуза [11]. В цифровой образовательной среде ОПОП будущие педагоги учатся управлять своими временными и другими ресурсами, оптимально их распределять; проявлять инициативность и самостоятельность; работать с различными источниками информации, проверять их достоверность и надежность; соблюдать авторское право и правила безопасного и этичного поведения в сети; использовать методики и цифровые инструменты тайм-менеджмента, созданные для управления проектами. Учебно-исследовательская деятельность будущих бакалавров с применением современных цифровых инструментов может быть организована как через проведение учебных проектов в рамках дисциплин, так и через внеаудиторную проектную деятельность. При этом будущие учителя могут сами выступать разработчиками проектов, которые в дальнейшем проведут со школьниками в рамках педагогических практик. Студенты Мининского университета не раз выступали разработчиками региональных Интернет-проектов для школьников. При этом они самостоятельно разрабатывали задания, размещали портфолио проекта в Интернете, проводили рекламную кампанию, организовывали работу жюри, подводили итоги.

Перспективными технологиями, которые сегодня должны найти применение как в высшем, так и общем образовании, являются: управление большими данными, искусственный интеллект, виртуальная реальность, робототехника. И поэтому сегодня цифровые среды педагогических вузов дополняются технопарками и педагогическими кванториумами.

Выводы. В условиях цифровой трансформации образования роль цифровой образовательной среды вуза и образовательных программ значительно возрастает. В ходе совместного формирования таких сред преподавателями и студентами педагогических направлений будущие учителя получают необходимые навыки для участия в решении задач цифровой трансформации школ, готовятся к построению своих будущих предметных цифровых образовательных сред.

При создании информационных продуктов (педагогических сценариев цифровых уроков, интерактивных рабочих листов, собственных цифровых образовательных ресурсов, проектных заданий) будущие бакалавры осваивают современные

цифровые инструменты, такие как, образовательные платформы, вики, различные online конструкторы уроков и заданий, Интернет-сервисы для индивидуальной и совместной деятельности.

Литература:

1. Блинов В.И., Дулинов М.В., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения. – М.: Издательство «Перо», 2019. – 72 с.
2. Бороненко Т.А., Федотова В.С. Направления подготовки будущих педагогов к использованию дистанционных образовательных технологий в профессиональной деятельности // Образование и наука. – 2015. – №1 (3). – С. 87-105.
3. Брыксина О.Ф., Круподерова Е.П. Управление основной профессиональной образовательной программой в условиях информационно-образовательной среды на базе облачных технологий // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 4 (17). – С. 14.
4. Брыксина О.Ф., Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Проектирование курса «Информационные технологии в образовании» в условиях введения профстандарта педагога // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 1-1 (13). – С. 18.
5. Брыксина О.Ф., Круподерова К.Р. Сетевые социальные сервисы как инструмент реализации компетентного подхода в педагогическом вузе // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т.6. – № 4 (25). – С. 6.
6. Гураков А.В., Кручинин В.В., Морозова Ю.В., Шульц Д.С. Технологии электронного обучения: учебное пособие. – Томск: ТУСУР. – 2016. – 68 с.
7. Казакова Е.И. Цифровая трансформация педагогического образования // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – №1 (112). – С. 8-14.
8. Канянина Т.И., Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Цифровые инструменты для построения предметной информационно-образовательной среды // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-4. – С. 144-147.
9. Круподерова Е.П., Севиян Д.А. Формирование информационно-образовательной среды модуля // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-8. – С. 118-124.
10. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р., Кадиленко Н.С. ИКТ-инструменты для реализации смешанного обучения в условиях предметной цифровой среды // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №64- 1. – С. 179-182.
11. Круподерова К.Р. Роль сетевой проектной деятельности в организации единого информационно-творческого образовательного пространства // Вестник Мининского университета. – 2013. – № 2 (2). – С. 24.
12. Машенко М.В. Информационно-образовательная среда для подготовки будущих учителей // Наука и перспективы. – 2017. – №2. – URL: nip.esrae.ru/14-113.
13. Поначугин А.В., Лапыгин Ю.Н. Цифровые образовательные ресурсы вуза: проектирование, анализ и экспертиза // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т.7. – № 2 (27). – С. 5.
14. Самерханова Э.К., Балакин М.А. Подготовка руководителей профессиональных образовательных программ к работе в условиях цифровой среды вуза // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, № 2. – С. 4.
15. Тихонова Н.В. Технология «перевернутый класс» в вузе: потенциал и проблемы внедрения // КПЖ. – 2018. – №2 (127). – С. 74-78.
16. Чикова О.А. Цифровая трансформация содержания педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – №3 (73). – С. 22-39.

Педагогика

УДК 338.2

кандидат педагогических наук, доцент Крылова Татьяна Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Казначеева Светлана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
студент Лелекова Анна Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА

Аннотация. В статье обосновывается актуальность управления развитием педагогического кадрового потенциала сотрудников образовательных учреждений. Раскрывается сущность понятия «кадрового потенциала» в целом и «педагогического кадрового потенциала» в частности. Выделены основные элементы кадрового потенциала предприятия. Рассмотрены основные ошибки, совершаемые руководителями при работе с кадровым потенциалом предприятия. С целью управления развитием педагогического кадрового потенциала предложены традиционные и инновационные технологии кадрового менеджмента, способствующие профессиональному и личностному росту педагогов.

Ключевые слова: кадровый потенциал, педагогический кадровый потенциал, методы управления развитием кадрового потенциала.

Annotation. The article substantiates the relevance of the management of the development of pedagogical personnel potential of employees of educational institutions. The essence of the concept of "human potential" in general and "pedagogical human potential" in particular is revealed. The main elements of the personnel potential of the enterprise are highlighted. The main mistakes made by managers when working with the personnel potential of the enterprise are considered. In order to manage the development of pedagogical personnel potential, traditional and innovative technologies of personnel management are proposed that contribute to the professional and personal growth of teachers.

Keywords: personnel potential, pedagogical personnel potential, methods of managing the development of personnel potential.

Введение. В настоящее время в России происходят изменения в экономике, затрагивающие всю сферу общественного воспроизводства, что напрямую сказывается и на социально-трудовых отношениях. Что раскрывает в необходимости обеспечить повышение эффективности формирования и развитии сфер экономики, где следует отметить о невозможности без регулирования движения трудовыми ресурсами.

Систему управления кадровым потенциалом работников любого предприятия можно отнести к одной из важнейших проблем регулирования общественным воспроизводством, так как она влияет на наполнение общественного воспроизводства конкретными ресурсами с последующим их применением, направленным на увеличение ВВП государства.

На сегодняшний день все специалисты, занимающиеся кадровым потенциалом, осознают важность поиска эффективных форм и методов использования механизмов управления персоналом для обеспечения устойчивого экономического роста.

Таким образом, важной частью управленческой деятельности любого предприятия выступает проблема нахождения, подготовки и управления кадрами. Кадровый потенциал предприятия представляет собой один из основных элементов, определяющих эффективность деятельности организации в целом. Формирование команды профессионалов, обеспечивающих высокую результативность деятельности предприятия, должно быть первоочередным в общей системе стратегического планирования и использования потенциала предприятия и его ресурсов в целом.

Являясь одной из основных движущих сил повышения эффективности и конкурентоспособности народного хозяйства, система образования выступает основным фактором успешности любого гражданина, благосостояния государства и национальной безопасности в целом. Управление развитием кадрового потенциала в образовательных учреждениях обусловлена также тем, что потребность в педагогических кадрах ежегодно возрастает, наблюдается старение педагогических коллективов, а также профессиональное выгорание преподавателей. Поэтому повышению кадрового потенциала в учебных заведениях должно уделяться достаточно большое внимание с учетом его значимости.

Таким образом, с целью повышения качества всего образовательного процесса руководству образовательных учреждений необходимо создавать условия для профессионального и личного роста сотрудников, использовать современные методы управления развитием педагогического кадрового потенциала.

Изложение основного материала статьи. Исследованием кадрового потенциала занимались такие ученые как Васильева Е.В., Карпухин Д.Н., Матвеева Л.Г., Чернова О.А. и другие. Так Дещенко А.Ю. под кадровым потенциалом понимает комплекс профессиональных, нравственных и индивидуальных возможностей сотрудников организации, в том числе их способность к непрерывному самосовершенствованию и саморазвитию, способствующих реализации стратегических целей предприятия в целом [3].

С точки зрения Анохина С.А., «кадровый потенциал как крупной компании так малого и среднего предприятия рассматривается как главный стратегический ресурс, обеспечивающий их конкурентоспособность и способствующий успеху в достижении поставленных целей» [1].

При этом необходимо отметить, что у каждого автора свой подход к трактовке категории «кадровый потенциал»: некоторые включают в основу возможности персонала, другие добавляют навыки, третьи концентрируются на духовных качествах, у четвертых выдвигается, как признак персонала. Но чаще всего кадровый потенциал выражают в результатах его деятельности, делая акцент на взаимосвязь кадрового потенциала с результативностью поставленных целей развития организации.

Изучением вопроса развития кадрового потенциала в образовательных организациях занимались такие ученые как: Антонов Н.В., Базавлукцкая Л.М., Гнатышина Е.А., Звезда Л.М., Корнеев Д.Н., Корнеева Н.Ю. и другие.

Скороходова В.А под кадровый потенциал образовательной организации понимает «совокупность способностей всех людей, которые заняты в образовательной организации и решают определенные педагогические задачи» [9, С. 2]. Мы под кадровым потенциалом образовательного учреждения будем понимать совокупность способностей и возможностей педагогов, работающих в нем, которые способны обеспечить подготовку кадров необходимой квалификации и в нужном количестве для обеспечения потребностей общества.

Волков В.И. и Кабанов Д.В. в своих исследования выделяют основные элементы кадрового потенциала:

- оплачиваемый труд работников по созданию товаров;
- интеллектуальная собственность, создаваемая оплачиваемым трудом работников (например, патенты);
- интеллектуальная собственность, создаваемая не оплачиваемым трудом работников (например, имидж сотрудников);
- организационная культура;
- компетентность руководства [5].

Необходимо подчеркнуть тот факт, что кадровому потенциалу присущ высокий уровень динамичности и низкие показатели прогнозируемости по отношению к иным элементам рыночного потенциала организации. Выступая активным объектом управления, персоналу организации свойственно непостоянство в поведении, неоднородность личностных и профессиональных характеристик сотрудников предприятия.

Процесс развития кадрового потенциала организации включает в себя реализацию последовательных шагов, а именно:

Первый шаг – это определение потребности в кадрах, опираясь на результаты исследований.

Второй шаг – это формирование проекта кадровых изменений с учетом социально-экономической и политической обстановке в стране.

Третий шаг – это выбор механизмов, способных развить кадровый потенциал.

Четвертый шаг – это формирование состояний сотрудника как субъекта кадрового обеспечения [7].

Руководство организаций в той или иной степени разрабатывают стратегию развития кадрового потенциала. Но зачастую она не приносит желаемого результата. Рассмотрим типичные ошибки, совершаемые руководителями:

- недопонимание понятия «потенциал»; руководители полагают, что под потенциалом понимается наличие особых способностей сотрудников и начинают предъявлять повышенные требования к ним;
- уделение внимания отдельным сотрудникам, которые, по мнению руководителей, являются наиболее перспективными; остальные сотрудники могут посчитать ненужным показывать то, что они способны;
- предлагаемые программы стандартны: в некоторых организациях программы пишутся по образцу других организаций, не принимая во внимание особенности своей организации;
- мотивации сотрудников не уделяется внимания: если сотрудники не понимают, для чего им необходимо развиваться, то все усилия руководства будут безрезультативными.

С целью развития педагогического кадрового потенциала руководство образовательного учреждения необходимо применение традиционных и инновационных технологий кадрового менеджмента:

1. Создание модели профессионального развития педагога – модель профессионального развития должна строиться с учетом следующих педагогических условий: использование потенциала социума в процессе актуализации личностного

потенциала педагога, построение индивидуальной траектории педагогического развития педагога общеобразовательной организации с учетом компонентов и этапов профессионального развития, внедрение социально-педагогического проектирования в практическую деятельность общеобразовательной организации для своевременного удовлетворения запросов общества.

2. Коучинг и индивидуальное развитие – данные методы применяются с целью развития перспективных работников предприятия с высокими возможностями роста или сотрудников, входящих в кадровый резерв. При этом рассматриваемые методы руководство использует в виде инструмента стимулирования личностного роста и повышения по карьерной лестнице для конкретной категории сотрудников. Нельзя забывать о программах обучения персонала. Сравнивая различные формы обучения, необходимо выбрать именно те, которые подойдут для развития кадрового потенциала в сложившихся условиях.

3. Управление конфликтами, улучшение межличностных отношений, развитие командного духа – используемые методики по изучению особенностей групп помогают наладить взаимодействие и сотрудничество в группах, а также учат управлять конфликтами и изменениями. Для избегания стрессовых ситуаций определять наиболее эффективные методы управления.

4. Развитие командных навыков и оптимизация групповой деятельности – инструменты, способствующие формированию успешной команды профессионалов.

5. Стимулирование педагогов, использующих в своей профессиональной деятельности, информационно-компьютерные технологии, а также дистанционную форму обучения.

Выводы. Таким образом, кадровый потенциал – это комплексное понятие, которое непосредственно влияет на эффективность работы организации в целом. Руководству предприятия необходимо осознавать важность поиска эффективных форм и методов использования механизмов управления персоналом для обеспечения устойчивого экономического роста.

В рамках деятельности образовательных учреждений для обеспечения повышения качества учебного процесса в целом необходимо создавать условия для профессионального и личностного роста педагогов, использовать современные методы управления развитием педагогического кадрового потенциала.

Литература:

1. Анохин С.А. О социальной политике обеспечения развития кадрового потенциала предпринимательской сферы // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. – 2017. – № 1. – Т.6. – С. 26-30.
2. Бичёва И.Б., Казначеева С.Н. Формирование эстетической направленности педагога дошкольного образования // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9, № 3. – С. 5.
3. Зарубина Т.А. "Кадровый потенциал" и "трудовой потенциал": различия в определении понятий // Аллея науки. – 2017. – Т. 1. – № 8. – С. 218-221.
4. Козырева О.А. Теоретизация и моделирование педагогических условий в профессиональной деятельности научно-педагогического работника // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9, № 1. – С. 3.
5. Крылова Т.В., Казанцева Г.А., Селиверстова Ю.А. Стимулирование сотрудников предприятия к нововведениям // Наука Красноярья. – 2020. – Т. 9. – № 4-2. – С. 75-82.
6. Кулмаганбетова А.С. Кадровый потенциал как составляющая инновационного потенциала экономики // Экономическое развитие региона: управление, инновации, подготовка кадров. – 2018. – № 5. – С. 81-89.
7. Лебедева Т.Е., Крылова Т.В., Ягунова Н.А., Данилевская Е.Е., Шумакова О.Д. Особенности механизма мотивации персонала в условиях нестабильного рынка // Московский экономический журнал. – 2020. – № 4. – С. 75.
8. Перова Т.В. Профессиональное развитие персонала как фактор развития туристской организации // В сборнике: Инновационные технологии управления. Сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. – 2015. – С. 40-42.
9. Скороходова В. А. Развитие кадрового потенциала образовательной организации СПО на основе мотивационного программно-целевого подхода // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 1196-1200. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/86258.htm>.
10. Ярускин И.С. Кадровый потенциал предприятия и способы усовершенствования кадрового потенциала на предприятии // Тенденции развития науки и образования. – 2015. – № 2. – С. 4-6.

Педагогика

УДК 378

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 Малых Данил Эдуардович

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

студент Шамрай Полина Денисовна

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

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЕ «ФИНАНСЫ, ДЕНЕЖНОЕ ОБРАЩЕНИЕ И КРЕДИТ» СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ В ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ПОДХОДЕ

Аннотация. Данная статья актуализирует личностно-ориентированную технологию при обучении дисциплине «Финансы, денежное обращение и кредит». Эта задача решается за счёт раскрытия ключевых подходов внутри данной методико-педагогической концепции через их приложения к дальнейшей профессиональной (педагогической деятельности), а также через целесообразность личной образовательной траектории с образовательной траекторией курса по дисциплине.

Ключевые слова: личностно-ориентированная технология, целесообразность, образовательная технология, проектирование образовательного пространства, методико-педагогический подход, финансы, математический аппарат.

Annotation. This article updates the personality-oriented technology in teaching the discipline "Finance, money circulation and credit". This task is solved by revealing the key approaches within this methodological and pedagogical concept through their applications to further professional (pedagogical activity), as well as through the expediency of a personal educational trajectory with the educational trajectory of the course in the discipline.

Keywords: personality-oriented technology, expediency, educational technology, design of educational space, methodological and pedagogical approach, finance, mathematical apparatus.

Введение. Дисциплина «Финансы, денежное обращение и кредит» является одной из наиболее значимых для студентов экономических направлений подготовки. В рамках данной дисциплины рассматриваются основные вопросы финансовой теории от инвестиционных моделей до принципов государственного регулирования финансовой системы [4]. Освоение курса по данной дисциплине позволяет студентам сформировать общее впечатление о ключевых методах исследования экономических отношений и финансовых процессов и заложить базу знаний для последующего, более глубокого изучения экономической науки.

Важно отметить, что дисциплина «Финансы, денежное обращение и кредит» имеет приложение также и в учебном плане студентов педагогического направления подготовки по профилю «Математика и экономика». Рассматривая процесс преподавания данной дисциплины студентам неэкономических направлений подготовки, стоит выделить ряд ключевых особенностей. Во-первых, преподаватель может столкнуться с недостатком знаний учащихся в области экономической терминологии. Вторая проблема может возникнуть на этапе изучения математического обеспечения финансовых решений. Зачастую, студенты могут быть не готовы к применению математических операций таких как логарифмирование и извлечение числа из-под корня, а также к использованию математических преобразований и выражению неизвестной величины из данной формулы. Всё это говорит о том, что учебный план должен иметь возможность вариативного регулирования, а методы, используемые преподавателем в ходе обучения дисциплине, должны обладать определённой степенью гибкости. Очевидно, что подбор технологии обучения должен соответствовать выявленной специфике, поэтому наибольшей эффективностью будет пользоваться личностно-ориентированный подход, как современная образовательная технология, направленная на формирование компетенций, знаний, умений и навыков в контексте их сообразности с целями и задачами каждого студента, как сформированной личности.

Изложение основного материала статьи. «Финансы, денежное обращение и кредит» является комплексной дисциплиной затрагивающей многие вопросы экономической теории и теории финансов как частной её отрасли. Поэтому от качества обучения данной дисциплине зависит дальнейший процесс усвоения знаний, а если заострить внимание на том, что обучаемые студенты в будущем сами смогут стать субъектами педагогической деятельности, появляться новая область актуализации – приложение знаний, усваиваемых студентами в их дальнейшем карьерном пути, связанном с процессом преподавания. Исходя из этого важно поставить внутродисциплинарный инструментарий в качестве основного средства и стимула обучения. То есть, организовать взаимодействие с учебной группой таким образом, чтобы логические связи и законы внутри дисциплины, в частности элементы экономической теории, терминологический и математический аппараты перенимались учащимися в качестве средств проектирования собственного образовательного пространства, производные которого в будущем могут быть использованы в качестве фундаментальной основы их собственного преподавательского инструментария. Реализация подобного подхода к проектированию образовательного пространства может возыметь наилучший эффект в условиях личностно-ориентированной технологии образования.

Личностно-ориентированным обучением называется образовательная технология, основанная на ориентации внимания педагога на самостоятельность учащегося, его самоценность, субъективность процессов обучения и восприятия учебного материала [3]. Итоговой целью использования личностно-ориентированной технологии в образовании становится то, что учащийся, в данном случае студент проходит путь от объектного к субъектному характеру по отношению к собственной учебной деятельности [5]. Таким образом, проявляется сообразность цели личностно-ориентированного обучения с выявленной спецификой обучения дисциплине «Финансы, денежное обращение и кредит» студентов педагогических направлений подготовки.

Под качеством обучения подразумевается степень удовлетворения различных субъектов образовательной деятельности. Так как задача высшего учебного заведения состоит в подготовке высококвалифицированных кадров, верховенствующую позицию займёт удовлетворённость ожиданий от собственного уровня знаний самих студентов. Уровень знаний каждого студента, как ведущая качественная характеристика в концепции личностно-ориентированного обучения характеризуется в первую очередь целями и задачами, которыми студент задаётся на этапе планирования своей деятельности в течение курса. Исходя из этого, первым этапом в проектном плане курса по дисциплине преподавателю необходимо организовать процесс постановки целей для студентов в соответствии с их собственной образовательной стратегией [6]. Подобная практика позволит уже на начальном этапе вовлечь учащихся в процесс планирования, создавая условия получения первичного опыта организации и проектирования собственной образовательной стратегии и образовательного пространства в границах специфики дисциплины с точки зрения формирования и использования различных междисциплинарных связей.

Формирование междисциплинарных связей также может стать фундаментом для повышения качества образовательного процесса. Комплекс экономических наук характеризуется обширностью охватываемых отраслей от мировой экономики до рассмотрения различных видов учёта, макроэкономических показателей и вопросов финансовой грамотности. Многие студенты могут быть в наибольшей степени увлечены одной из этих отраслей, поэтому задачей преподавателя, помимо прочего, становится актуализация учебного материала основной дисциплины, в данном случае дисциплины «Финансы, денежное обращение и кредит», через связи с другими дисциплинами, в том числе не включёнными в комплекс экономических наук. Наиболее ярко описанные связи представлены математическим аппаратом, находящим своё приложение в ходе освоения дисциплины. Так, при решении различных расчётных задач используются формулы геометрической и арифметической прогрессий, студент также должен владеть навыками логарифмирования, возведения в степень, решения уравнений. В данном случае внутри педагогического процесса могут быть решены сразу две ключевые проблемы. Во-первых, актуализируется сам математический аппарат, находя область практического применения, во-вторых, через интерес учащихся к математической науке может быть повышен интерес к изучению дисциплины «Финансы, денежное обращение и кредит». В некоторых случаях невозможно отыскать подходящие междисциплинарные связи, области интереса студентов могут быть напрямую не связаны с изучаемой дисциплиной, таким образом затрудняется и сам механизм актуализации учебного материала. В такой ситуации преподаватель может адаптировать учебную программу с точки зрения приложения изучаемой в образовательном процессе информации к дальнейшей трудовой деятельности, задействовав таким образом сферу профессиональных интересов учащихся.

Немаловажной целью личностно-ориентированного обучения становится подача учебного материала в соответствии с целями, установленными учащимися в самостоятельно спроектированном образовательном пространстве. В общем плане, подразумевается гармоничная включённость личного образовательного пространства студента в образовательное пространство, спроектированное самим педагогом. Наибольшей популярностью в данном контексте пользуются подходы к организации учебной деятельности. Среди них выделяется: творческий, игровой, метод создания ситуации успеха, рефлексия. Рассмотрим каждый из них в отдельности сквозь призму возможности их синергетического комплексного применения.

Средством реализации творческого подхода на занятиях по дисциплине «Финансы, денежное обращение и кредит» может стать применение кейс-технологий. По сути, учащемуся предлагается разрешить некоторую проблемную ситуацию, используя в процессе решения как знания, полученные в ходе освоения учебной программы, так и личный опыт в сочетании с общей эрудицией. При составлении кейсов преподаватель может ориентироваться на личностные особенности студентов, их внепредметные и междисциплинарные интересы. Творческий подход также может быть внедрён посредством проектных технологий в образовании. Темы проектов могут различаться, ключевым условием выступает сохранение принадлежности к изучаемой дисциплине. Преимуществом проектных технологий выступает то, что студент, как субъект образовательной деятельности, для подготовки проекта вынужден углубиться в учебный материал по дисциплине и проделать некоторые преобразовательные действия над ним (подготовить конспекты; структурировать материал в наглядном виде посредством схем, таблиц и графиков). Преподаватель в данном случае также должен кропотливо подойти к подбору перечня тем, таким образом, чтобы тема проекта была не только выдержана в рамках образовательной дисциплины, но и была интересна каждому студенту, участвующему в подготовке проекта. Под термином «проект» может быть скрыта любая конкурсная и научная деятельность студента, написание научных статей, подготовка к участию в научных конференциях и так далее. Такая деятельность, помимо прочего, может быть в последствии использована студентом при составлении портфолио, что также может выступать побочным средством мотивации.

Рассмотрим игровой метод и метод создания ситуации успеха. Данные методы раскрываются при комплексном подходе к их реализации. Основным средством реализации игрового метода может стать дидактическая игра. Составление дидактической игры со стороны преподавателя является деятельностью по созданию ситуации успеха. Например, для студентов обучающихся по направлению подготовки связанным с математикой при изучении дисциплины «Финансы, денежное обращение и кредит» внутри дидактической игры целесообразно будет делать основной упор на вопросы математического обеспечения финансовых решений, таким образом метод создания ситуации успеха на практике интегрируется в игровой метод, образуя с ним синергетическое взаимодействие внутри личностно-ориентированной технологии обучения.

Одним из важнейших этапов всего образовательного плана должна стать рефлексивно-оценочная часть. С одной стороны, данную технологию можно рассматривать как промежуточный этап в личностно-ориентированном подходе. Это означает, что преподаватель организует рефлексию учащихся их самооценку, а также проводит непосредственную оценку их деятельности по итогам выполнения каждого из заданий. С другой стороны, рефлексия может выступать итогом всего образовательного курса, завершающим этапом в процессе которого подводятся исчерпывающие итоги.

В первом случае, преподаватель должен обращать внимание не только на результат выполнения заданий, но и на сам процесс, промежуточные шаги в решении. Для реализации этого принципа педагог должен грамотно спроектировать форму предъявления заданий, таким образом, чтобы каждый этап его выполнения был наблюдаем, иначе, промежуточная диагностика будет носить лишь характер констатации.

Основная роль при подведении итогов курса отводится учащимся. Преподаватель лишь создаёт условия, благоприятное образовательное пространство, задаёт основное направление мысли студентов. Ключевая задача итоговой рефлексии состоит в выявлении недостатков образовательного процесса, а также в формировании осознанного подхода студентов к оценке усвоенных знаний, освоенных умений и навыков, а также их соотнесения с целями и задачами, установленными в начале освоения дисциплины, то есть выявления характера их целесообразности. Таким образом, преподаватель получает ценную информацию относительно качества составленного курса по дисциплине, которую он может использовать в дальнейшем, а учащиеся выносят рефлексивную оценку собственным действиям, придавая осознанный характер процессу обучения и вынося таким образом ценный опыт для построения собственной образовательной траектории. Формы итоговой рефлексии могут быть совершенно различными, в этом плане преподаватель может опираться на особенности каждого студента, либо на особенности образовательного направления. Проводить рефлексию можно в виде развернутого описания впечатлений студента (эссе, отзыв, мини-сочинение), анкеты или в игровой форме, объединяя таким образом игровую технологию с рефлексивно-оценочной технологией. Немаловажным фактором, влияющим на выбор формы рефлексии становится обработка результатов. С этой точки зрения результаты рефлексии должны быть диагностируемы и иметь обобщённую унифицированную форму.

Выводы. Личностно-ориентированная технология в обучении дисциплине «Финансы, денежное обращение и кредит» может выступать как средство повышения качества образования. В данном контексте наиболее широкое применения данная педагогическая технология будет иметь именно в процессе освоения этой дисциплины студентами педагогических направлений подготовки. Личностно-ориентированный подход выступит средством, мотивацией, побуждающим к освоению учебного материала, а также, инструментом, который студенты могут пользоваться не только для проектирования собственной образовательной траектории, но и как фундаментальную педагогическую основу дальнейшего профессионального пути. Таким образом, используя личностно-ориентированный подход в обучении преподаватель актуализирует учебный материал дисциплины не только с точки зрения его приложений, но и с точки зрения значимости самого методико-педагогического комплекса, используемого в процессе предъявления данного материала.

Литература:

1. Ваганова О.И., Иляшенко Л.К. Основные направления реализации технологий студентоцентрированного обучения в вузе // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6, №3. – С. 2. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-2
2. Винникова И.С., Кузнецова Е.А. Особенности применения дистанционных методов обучения в современных условиях самоизоляции // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-1. – С. 53-56.
3. Давыдов В.В. Научные достижения Д.Б. Эльконина в области детской и педагогической психологии / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
4. Исакова Н.Ю. Финансы / Н.Ю. Исакова. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2019. – 338 с.
5. Плигин А.А. Личностно-ориентированное образование: история и практика / А.А. Плигин. – М.: Профит Стайл, 2007. – 599 с.
6. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: 1996. – 96 с.

УДК 372.881.1

кандидат психологических наук, доцент Кулеш Елена Васильевна

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

профессор с учёной степенью доктора наук Дьячкова Людмила Германовна

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

преподаватель психолого-педагогических дисциплин Шулик Ирина Викторовна

КГБПОУ «Хабаровский педагогический колледж имени Героя Советского Союза Д.Л. Калараша» (г. Хабаровск)

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО СЕТЕВОГО КОНТЕНТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ (НА ПРИМЕРЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «РУССКАЯ КУЛЬТУРА В ОБЪЕКТИВЕ ГРАЖДАНСКОГО МИРА МНОГОНАЦИОНАЛЬНОЙ МОЛОДЕЖИ ХАБАРОВСКОГО КРАЯ»)

Аннотация. В статье представлен опыт использования образовательного электронного контента - интерактивный атлас «Россия. Приамурье. Родина», представляющего собой визуализированный контент с дидактической направленностью образовательных проектов в области формирования культурного интеллекта субъектов взаимодействия в полиэтнической образовательной среде Хабаровского края.

Ключевые слова: сетевой контент, сетевое взаимодействие, субъекты образовательной деятельности, самоуправление личности, полиэтническая среда профессионального образования.

Annotation. The article presents the experience of using educational electronic content - interactive atlas "Russia. Amur region. Homeland", which is a visualized content with a didactic orientation of educational projects in the field of formation of cultural intelligence of interaction subjects in the multiethnic educational environment of the Khabarovsk Territory.

Keywords: network content, network interaction, subjects of educational activity, self-government of the individual, multiethnic environment of professional education.

Введение. Сегодня в современном обществе одной из важнейших задач образовательной политики государства выступает организация партнерства образовательных организаций. Потому на первый план выдвигается идея формирования системы сетевого взаимодействия образовательных организаций, в том числе в области подготовки будущих педагогов и повышения квалификации педагогических кадров.

Основываясь на документах Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. мы стали свидетелями перехода Российского образования на компетентностную парадигму развития, где одновременно с этим открываются новые возможности обучения личности при возрастающем потоке информации в образовательное пространство.

Сетевое взаимодействие при подготовке педагогов предполагает многосторонние, взаимовыгодные и лабильные связи между взаимодействующими, взаимозависимыми и взаимовлияющими ее компонентами, включающие научно-методические, содержательно-технологические ресурсы, обеспечивающие успешность развития профессионально-педагогического образования [1]. Сетевое взаимодействие – это система связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели содержания образования и управления системой образования; это способ деятельности по совместному использованию ресурсов [2].

Изложение основного материала статьи. Проект «Русская культура в объективе гражданского мира многонациональной молодежи Хабаровского края» направлен на повышение культурно-языковой адаптивности молодежи Хабаровского края, посредством создания регионального сетевого центра (далее РСЦ) в поликультурной образовательной интернет-среде. На сайте «Дальневосточный ресурсный центр межкультурного взаимодействия» (<http://resource-center.tilda.ws/integration-list>) представлен образовательный электронный контент – интерактивный атлас «Россия. Приамурье. Родина», который представляет собой визуализированный контент с дидактической направленностью образовательных проектов в области формирования культурного интеллекта субъектов взаимодействия в полиэтнической образовательной среде Хабаровского края.

Структура сайта (Рис. 1) подразумевает академическое, пошаговое изложение материала, знакомящего пользователей с деталями историко-культурного процесса в изучаемом регионе, поскольку уровни и вкладыки организованы как развертывание перед пользователем условий, объясняющих становление традиционной культуры Приамурья и перечисляют:

- исторические условия освоения территории Приамурья;
- определение и описание географо-климатического и ландшафтного своеобразия региона, его природных ресурсов, – описание и картографирование этносоостава региона;
- объяснение особенностей традиционной и народной культуры Приамурья.

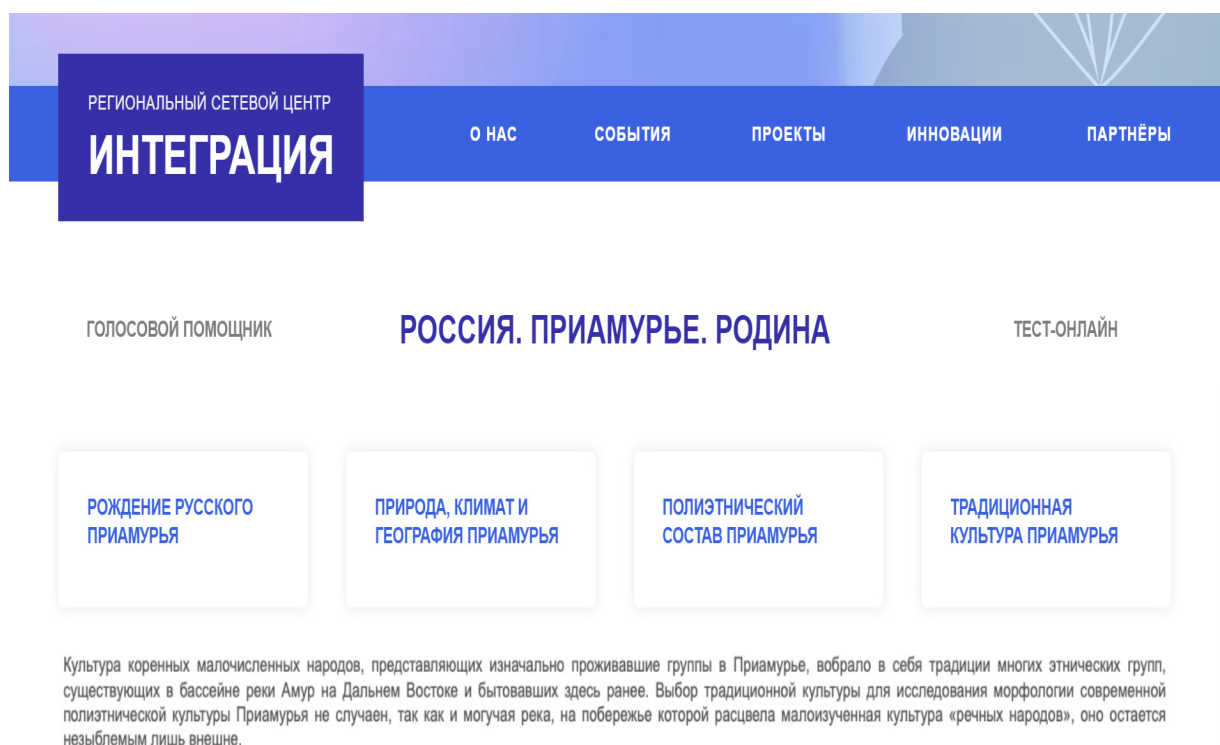


Рисунок 1. Структура сайта проекта «Интеграция»

Познавательная активность пользователей ресурса способна сообщить формирующимся у них знаниям прикладную ценность, поскольку обучающиеся не просто получают синтетический продукт в результате, но и развивают свои способности к поисковому мышлению, адекватному восприятию сторонней критики и умения работать как индивидуально, так и в команде. Поэтому, понимая необходимость использования цифровых технологий, как языка, обеспечивающего результаты становления универсальных умений, компетенций, результативной полагается реализация междисциплинарного учебного модуля, способного не только создать необходимые знания, но и постепенно улучшить самостоятельность и критичность мышления посетителей сайта. В качестве примера можно обратиться к наполнению и структурированию сайта ресурсного центра, обнаруживающих:

- основание (оригинальные материалы, сформированные авторами проекта «Интеграция», система изложения которых позволяет привлекать к ним граждан, начиная от учеников средней общеобразовательной школы, ориентированных на ФГОС ООО [3]), определяющий базовые предметы (литература и русский язык; математика; информатика; история; биология; английский язык; география, др. учебные дисциплины [3]);

- методологический принцип междисциплинарной интеграции знаний, учитывающий региональный компонент обучения, позволяющий обеспечить гражданскую, культурную идентификацию обучающихся и сформировать у них желание гордиться Родиной;

- учет базовым учебным дисциплинам школьного цикла обучения, развивая который качественно с помощью данного ресурса, можно восполнить нехватку данных, определяемых в рамках программы обучения в школе [3];

- цифровую интерпретацию и последующую трансляцию данных с помощью JavaScript [4], позволяющего использовать технологию дидактической игры в онлайн-обучении и развитии личностных качеств пользователя ресурса, как доступную для граждан любого возраста с помощью визуализации развивающего контента.

Полагаем, что с помощью интерактивного контент ресурса «Интеграция» платформы для организации внеурочного дидактического модуля, реализуемого в рамках дополнительного обучения или проявления самостоятельности учащегося, можно регулировать объем синтеза данных, предоставляемых по дисциплинам учебного года на основе цифровизации процесса обучения. Ценность интерактива в этом случае будет определяться за счет трех компонентов:

- предложенных данных, структурируя которые, пользователи ресурса способны самостоятельно регулировать объем и качество извлекаемого материала, поскольку его цифровая трансляция определяет дидактический смысл и сущность интерактива как педагогической технологии, формирующей язык, способ коммуникации между всеми участниками процесса познания;

- игрового начала, заложенного в технологию виртуального путешествия, определяющего форму и специфику трансляции данных, определяемых для работы с посетителями ресурса;

- эстетической направленности транслируемых с помощью ресурса данных, позволяющей осмыслить этнокультурную особенность региона.

Рассчитывая алгоритм наполнения ресурса и трансляции его содержательного компонента, важным представляется объяснение процесса формирования междисциплинарно определяемой результативности использования контента на примере какой-либо конкретной темы, например «Представления о мире, характерные для традиционной культуры коренных народов Приамурья».

Смысл в том, что пользователи ресурса, знакомые с требованиями освоения цифровых технологий в организации учебных и профессиональных коммуникаций, получают возможность ощутить себя авторами полноценной визуализации обучающих материалов и не ощущают себя подверженными рутине банальных «домашних заданий» и относятся к ознакомлению с академически изложенными данными ресурса как к интеллектуально привлекательному процессу, в котором присутствует элемент интриги и поиска данных, расширяющих представления о предложенной теме.

Кроме того, заметим, что создание интерактивного контента мыслится значимым не только для развития воображения, и общих актов мышления, но и переводит их из адаптивного уровня в потребный, определяемый творчески и способный к усилению мотивации познания мира за счет острой привлекательности компонентов визуализации транслируемых данных.

При подобной работе со всеми категориями сетевых пользователей становится возможным повышение результативности проектной деятельности междисциплинарного характера в процессе саморазвития, определяемого свободой творческой деятельности обучающихся разных возрастов, определяемой за счет ознакомления с возможностью создания интерактивных карт, таблиц и проч. В этих условиях пользователи ресурса, ощущая себя практически первооткрывателями, так как интерактивные приложения JS позволяют использование их гражданами любого возраста и уровня знаний, будучи актуальным языком межличностных коммуникаций и всего лишь учитывают корректное выполнение инструкций, реализуя продуктивную деятельность граждан, поскольку такая деятельность позволяет планировать свои действия, проверять их и быть готовым к конструктивной критике со стороны, получая удовольствие от процесса работы с информационными источниками как процесса созидания.

Обратимся к результатам организации деятельности с помощью интерактивного контента «Россия. Приамурье, Родина» в учебном процессе учебной дисциплины ПМ.02 "Организация внеурочной деятельности и общения младших школьников", МДК 02.02. Организация внеурочной работы по духовно-нравственному воспитанию специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах

Отметим, что организация внеурочной работы по духовно-нравственному воспитанию специальности для будущих учителей начальных классов включает в себя такие профессиональные компетенции, как систематизация и оценивание лучшего педагогического опыта и использование инновационных образовательных технологий и ресурсов в области общего образования на основе изучения профессиональной литературы, самоанализа и проектирования внеурочных занятий по краеведению. В основе духовно-нравственного воспитания обучающихся определены базовые национальные ценности, потребности свое будущее в неразрывной связи с будущим Хабаровского края, сохранении самобытности малой родины.

Одной из форм изучения с историей, природными и географическими ресурсами родного края является знакомство с образовательными сайтами через составление виртуальных экскурсий. Виртуальная экскурсия предполагает иллюстрированное описание объектов памятников архитектуры, музеев, явлений природы и географии, научного процесса. Поэтому при изучении раздела Краеведения в дисциплине МДК 02.02. при организации внеурочной работы по духовно-нравственному воспитанию студенты составляли виртуальные экскурсии для младших школьников, в которых использовались интересные факты о родном крае. Выбор сетевого образовательного ресурса был обоснован несколькими факторами:

- содержательный компонент по всем направлениям краеведения: от исторических фактов заселения края до природно-географических явлений мирового значения;

- безопасность образовательной формы в соответствии с санитарными требованиями к занятиям, техникой безопасности;

- интерактивность и высокая технологичность создания сайта, которая интересна современному поколению студентов, служит примером оформления исследовательской и научной информации для образовательного процесса;

- моментальный выход на культурные объекты, музеи и библиотеки, в которых хранятся лучшие экспонаты, литература и художественные ценности Хабаровского края;

- по итогам работы с сайтом обучающиеся имеют возможность самооценки изученных фактов в форме онлайн-теста.

Изучив разделы сайта, был составлен перечень тем виртуальных экскурсий, цель которых заключалась в изучении фактов истории и культурных объектов для расширения представлений у обучающихся о Хабаровском крае и осознания себя частью великой страны – России.

В обозначенном контексте по всем тематическим блокам электронного контакта была разработана тематика виртуальных экскурсий. Перечислим некоторые из предлагаемых:

1 блок – «Рождение русского Приамурья», включающего историю освоения региона – <http://resource-center.tilda.ws/russian-priamurie>:

- становление русского Приамурья: первый этап освоения; новый этап освоения; послереволюционный (1917) период;

- становление русского Приамурья: экспедиция Миддендорфа, экспедиция Шренка, экспедиция Маака, экспедиция Н.Н. Муравьева-Амурского, экспедиция Буссе, экспедиция Максимовича;

- становление русского Приамурья: экспедиция Г.И. Невельского, экспедиция Штернберга, экспедиция Кропоткина, экспедиция Шишкевича, экспедиция В.К. Арсеньева;

- экскурсия в Краевой музей имени Н.И. Гродекова г. Хабаровск. <https://hkm.ru>;

- экскурсия в Межпоселенческий краеведческий музей им. В.Е. Розова г. Николаевска-на-Амуре. <https://www.nik-mkm.ru>;

- экскурсия в Городской краеведческий музей г. Комсомольска-на-Амуре. <http://www.museum.ru/M1438>;

- экскурсия в Президентскую библиотеку имени Б.Н. Ельцина. <https://www.prlib.ru>;

- экскурсия в Дальневосточную государственную научную библиотеку. <https://www.fessl.ru> и др.

2 блок электронного контента – «Природа, климат и география Приамурья» <http://resource-center.tilda.ws/nature-priamurie>:

- природа Хабаровского края: Государственный природный заповедник "Джугджурский", Комсомольский государственный природный заповедник, Природный заповедник "Болонский", Бурейский заповедник, Ботчинский государственный природный заповедник;

- природа Хабаровского края: Анойский национальный парк, Национальный парк "Шантарские острова", Баджалский заказник, Ольджиканский заказник, Тумнинский заказник;

- природа Хабаровского края: музей-аквариум "Рыбы Амура" в Хабаровске;

- природа Хабаровского края: Дендрарий Дальневосточного научно-исследовательского института лесного хозяйства;

- природа Хабаровского края: Заповедник "Большехецирский";

- природа Хабаровского края: Зоосад "Приамурский" им. В.П. Сысоева и др.

3 блок электронного контента «Полиэтнический состав Приамурья» <http://resource-center.tilda.ws/structure-riamurie>:

- полиэтническая культура Приамурья: нанайский район, Джун: этнокультурный центр Атамака, Кондон: этнокультурный центр, Ачан: этнокультурный центр Силэмсэ, Национальный этнокультурный центр "СЭНКЭ", Гвасоги: этнокультурный центр "Удэ";

- полиэтническая культура Приамурья: Центр нанайской культуры и этнографии Нижнехалбинского с.п., Центр нанайской культуры с. Джари, Центр национальной культуры негидальцев, Центр этнических культур, Центр культуры малочисленных народов Севера, Центр национальной культуры с. Булава;

- полиэтническая культура: Нелькан: этнокультурный центр им. Константинова В.С., Центр национальной культуры "Эргэн", Бельго: этнокультурный центр, Дада – этнопоселение, Лидога – этнопоселение, Сикачи-Алян- этнопоселение и др.
- 4 блок электронного контента «Традиционная культура Приамурья» <http://resource-center.tilda.ws/culture-priamurie>:
- традиционная культура Приамурья: Дерево мира-интерактивная книга о символах на древе жизни народов Приамурья;
- традиционная культура Приамурья: Становление краеведческого музея, филиалы музея др..

Следующим шагом реализации исследовательской работы студентов было систематизация изученных фактов, объектов, явлений; подбор и поиск необходимого материала по следующим этапам:

- постановка идеи, цели и задач экскурсии;
- отбор и изучение экскурсионных объектов;
- введение в тему на основе выхода на интерактивную карту сайта, встав на начало страниц раздела и пролистав их, остановиться на одном их фактов истории или объектов культуры, национальности и так далее;
- составление маршрута выбранной темы экскурсии;
- вставить в презентацию фото и видеообъектив сетевого ресурса через расположение рабочих ссылок для погружения школьников в сюжет организованной образовательной деятельности;
- подготовка речи экскурсовода на основе научного текста, расположенного внизу интерактивной карты;
- подготовка общих, групповых и индивидуальных заданий по просмотренным материалам;
- завершение виртуальной экскурсии, рефлексия, используя тест-онлайн сетевого центра «Интеграция» - <http://resource-center.tilda.ws/integration-lis>.

Выводы. В результате проведенной работы было составлено более тридцати виртуальных экскурсий студентами специальности «Преподавание в начальных классах» КГБПОУ «Хабаровский педагогический колледж имени Героя Советского Союза Д.Л. Калараша». Практика взаимодействия показала лишь некоторые аспекты использования интерактивного ресурса, поскольку он обладает поистине огромным арсеналом исторических фактов, научных исследований с описанием культурных ценностей и объектов Дальневосточного региона. Поэтому, создание интерактивных ресурсов, поддерживающих и расширяющих результаты обучения и саморазвития постепенно становится преобладающим, что позволяет оценить значение творчества не только во всех областях подготовки. Данный предварительный вывод можно подтвердить, обращая внимание на статистику пользовательских обращений к интерактивному ресурсу «Интеграция» в период с 01.08.2021г. до 15.09.2021г., учитывая, что за данный отрезок времени, суммарно, ресурс посетили 350 человек, предварительно оставившие контактные данные, позволяющие качественный анализ объема посещений, отображаемый с помощью диаграмм (Диаг. 1-2).

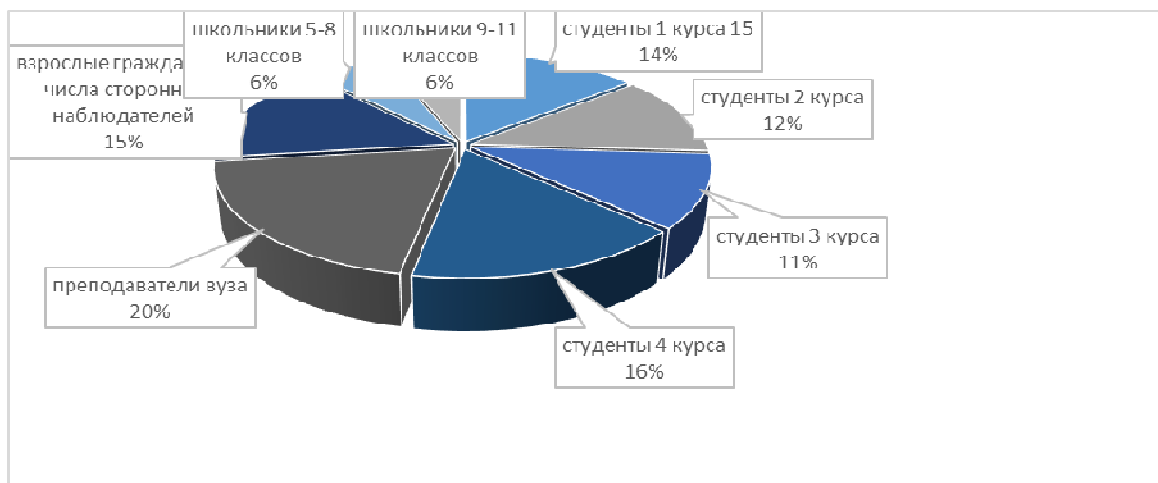


Диаграмма 1. Анализ востребованности интерактивного ресурса «Интеграция» в период с 01.08.2021 до 15.09.2021 (тестирование ресурса)



Диаграмма 2. Анализ характера посещений интерактивного ресурса «Интеграция» в период с 01.08.2021 до 15.09.2021 (тестирование ресурса)

Приведенные данные свидетельствуют о востребованности ресурса «Интеграция», как одной из результативных форм развивающего обучения, представленного с помощью цифровизации педагогической технологии проектирования, что позволяет надеяться на перспективность использования подобных дидактических решений в дальнейшем.

Литература:

1. Акимова, О.Б. Акмеологические аспекты сетевого взаимодействия в системе профессионально-педагогического образования: монография / под. ред. О.Б. Акимовой. Екатеринбург: ФГАОУ ВО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2017. – С. 3-5
2. Осяк С.А., Газизова Т.В., Колокольникова З.У., Лобанова О.Б., Храмова Л.Н., Коршунова В.В. Сетевое взаимодействие в педагогическом образовании // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. N 1897), с изменениями и дополнениями от 29 декабря 2014 г., 31 декабря 2015 г., 11 декабря 2020 г. URL: <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 15.09.2021).
4. Time Mapper from Open Knowledge Foundation Labs. URL: <http://timemapper.okfnlabs.org/> (дата обращения: 28.08.2021).

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна

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

преподаватель Уракова Екатерина Андреевна

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

магистрант Михайленко Дмитрий Михайлович

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

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы формирования индивидуальной образовательной траектории студентов в системе высшего образования. Выделяются особенности индивидуализации процесса обучения с учетом практико-ориентированного и компетентного подходов. Обозначаются условия профессионального сопровождения педагогов в рамках педагогической поддержки по составлению образовательного маршрута. Подчеркивается основательность лично-ориентированной организации учебно-воспитательной деятельности студентов вуза.

Ключевые слова: сопровождение, профессиональное образование, индивидуальная образовательная траектория студента, индивидуализация процесса обучения.

Annotation. The article discusses topical issues of the formation of the individual educational trajectory of students in the higher education system. The features of the individualization of the learning process are highlighted, taking into account the practice-oriented and competence approaches. The conditions for the professional support of teachers in the framework of pedagogical support for drawing up an educational route are indicated. The solidity of the personality-oriented organization of teaching and educational activities of university students is emphasized.

Keywords: accompaniment, professional education, individual educational trajectory of a student, individualization of the learning process.

Введение. Реформирование российского высшего образования помогает решать различные ситуации многовариантности и неопределенности. Создание социально-воспитательного пространства высшей школы способствует многогранному развитию индивидуальности студентов. Формирование неповторимого творческого стиля профессиональной деятельности предполагает развитие лично-профессиональных качеств, которые сложнее применяются в массовой профессиональной подготовке.

В связи с этим в системе высшего образования поднимается проблема индивидуализации обучения и осуществления сопровождения этого процесса. Принцип индивидуализации обеспечивает возможность осмысленного индивидуально-личностного выбора учебных действий, формирование собственных образовательных результатов, рассмотрение профессиональных перспектив.

Проектирование индивидуальных образовательных траекторий студентов важно в условиях непрерывного образования и способствует востребованности и конкурентоспособности в современном социуме.

Индивидуализация процесса обучения реализует формирование индивидуального образовательного маршрута, индивидуальной образовательной программы, индивидуальной траектории обучения. Таким образом подчеркивается роль студента как субъекта образовательного процесса, а также расширяет границы в рамках лично-профессионального развития.

Формулировка цели статьи – теоретически обосновать и обозначить индивидуальную образовательную траекторию студента вуза в условиях профессионального сопровождения педагога.

Изложение основного материала статьи. Индивидуальная образовательная траектория студентов – это пространственно-временной процесс развития личности на основе образовательных профессиональных интересов, потребностей. Профессиональное сопровождение этого процесса предполагает взаимодействие тьютора и тьюторанта, где разрабатывается и реализуется персональная индивидуальная образовательная программа обучающегося в условиях оказания помощи и поддержки.

В систему профессионального сопровождения индивидуальной образовательной траектории студентов включается индивидуально-личностный опыт, эффективная совместная деятельность педагога-наставника и обучающегося, фиксация

личных успехов, сложностей и возможных неудач. Акцентируется внимание на позиции и отношении обучающегося, учитывается самостоятельность действий, собственного пути развития [3].

В связи с этим построение индивидуальной образовательной траектории обосновывается несколькими аспектами:

- *содержательное направление* – необходимость многовариантных учебных планов, вариативных образовательных программ, инновационных методов и средств учебных дисциплин;
- *деятельностное направление* – необходимость современных специфических педагогических технологий;
- *процессуальное направление* – необходимость организационных психолого-педагогических и профессионально-педагогических условий.

Индивидуальный образовательный маршрут рассматривается как путь прохождения студентом всех этапов обучения с изменениями в личности студента [1]. Это проявляется в изменчивости структурных элементов учебной мотивации; в формировании индивидуальных ценностных ориентаций; интересная перспективная работа; осмысленная целенаправленная продуктивная жизнь; ответственное отношение к профессиональной деятельности; успешность и эффективность в образовательных делах; готовность к саморазвитию.

В этом случае профессиональное сопровождение индивидуализации процесса обучения обеспечивает личностно-ориентированную организацию учебной деятельности студента в вузе. Такая организация предполагает освоение студентом учебной программы через призму его образовательного опыта, уровня индивидуальных потребностей и возможностей. В результате студент вуза восполняет свои образовательные пробелы, получая те знания и умения, которые необходимы именно ему. Подчеркивается важность выстраивания основных этапов индивидуального образовательного маршрута заранее, что способствует профессиональному развитию личности студента с учетом его устремлений и желаний.

Педагогическая поддержка осуществляет конкретизацию индивидуальных образовательных траекторий студентов, реализуя их процессы самоопределения и самореализации. Индивидуальный образовательный маршрут студента в системе высшего образования предполагает взаимосвязь между индивидуально-личностными приоритетами обучающихся и организационно-образовательными возможностями вуза [5].

Индивидуализация системы высшего образования должна обеспечивать различные способы обучения и формы работы, реализующаяся на следующих этапах:

- *ценностно-ориентированный этап* осуществляет организацию и планирование учебно-воспитательного процесса в вузе с учетом моральных и материальных ценностей и мотивов обучающихся;
- *организационно-технологический этап* осуществляет применение эффективных средств, техник и процедур учебного процесса;
- *контрольно-рефлексивный этап* осуществляет управление, контроль и рефлексию практических работ студентов.

Практико-ориентированный и компетентностный подходы к обучению обеспечивают формирование профессионально-личностных свойств, качественное выполнение функциональных обязанностей по избранному профилю, развитие профессионально-индивидуального и творческого потенциала обучающихся [4].

Корректируя и выстраивая свою индивидуальную образовательную траекторию, студенты получают возможность формирования следующих компетенций:

- готовность к нестандартному критическому мышлению, т.е. способность анализировать, планировать, оценивать и принимать ответственность;
- технологическо-инструментальная компетентность, т.е. готовность к пониманию, описанию, освоению и применению современных инновационных технологий;
- готовность к самообразованию, самовоспитанию и самообучению, т.е. способность к самостоятельности освоения знаний и умений;
- готовность к информатизации и цифровизации обучения, т.е. способность аргументировать и использовать электронные информационные ресурсы для осознанного осмысления информации;
- социально-воспитательная компетентность, т.е. готовность продуктивно использовать основные стратегии взаимодействия;
- коммуникативно-информационная компетентность, т.е. готовность вести диалог, осуществлять публичное выступление, отстаивание своей информационной позиции.

Современное педагогическое сообщество часто подает посыл о необходимости индивидуализации образовательного процесса. Сегодня выявились специфические условия для этого процесса [5]:

- требования работодателей к подготовке специалистов различного профиля;
- образовательные потребности и трудности студентов вуза;
- индивидуальные профессиональные направления образовательной организации;
- проектирование образовательного пространства по индивидуальным образовательным программам;
- профессионализм педагога-наставника.

Качественный подход к совершенствованию индивидуальной образовательной траектории позволяет педагогам формировать учебные группы в соответствии с индивидуальными особенностями и возможностями студентов. Такая работа предусматривает выполнение нормативно-информационных, мотивационно-ориентирующих, профессионально-организационных функций и функций самообразования и самоопределения.

Трудности формирования гармоничного индивидуально-образовательного пространства мешают выстраиванию оптимальной образовательной траектории. Не всегда педагогами правильно воспринимается понятие «тьюторство», поэтому профессиональное сопровождение индивидуальной образовательной траектории студента нуждается в переосмыслении педагогической поддержки, повышение уровня профессиональной подготовленности тьюторов.

Для того, чтобы студент мог успешно осознать свой правильный выбор, он должен не только ориентироваться в открытом образовательном пространстве вуза, но и готов к постоянно изменяющимся социально-экономическим условиям. В этом случае индивидуальная образовательная программа должна включать:

- нормативную документацию;
- обеспечение необходимых ресурсов для развития студента;
- применение образовательных технологий с учетом индивидуальных запросов и особенностей студентов;
- осуществлять интеграцию учебно-воспитательной деятельности;
- обеспечение полной информации для студентов об осуществлении педагогической деятельности вуза;
- реализацию качественного содержания профессионального образования;
- реализацию современного социального заказа и востребованности на рынке труда.

Большинство современных вузов при проектировании индивидуальной образовательной траектории студента применяет принципы модульности и вариативности. Модульное и вариативное обучение как раз и осуществляет индивидуализацию и дифференциацию образовательного процесса.

Модульность представляет собой целостный и логически завершённый проект, обеспечивающий самостоятельность действий обучающихся. Вариативность предполагает комплекс модулей, которые может выбрать студент по своей образовательной направленности.

Важно понимать, что вариативная часть индивидуального образовательного маршрута направлена на определение качественного содержания изучаемого материала, а также предусматривает оказание поддержки студентов в выборе модулей с учетом индивидуально-личностных особенностей.

Система высшего образования обуславливает более современные системы обучения, управления и организации, позволяющие выявить интеллектуальный потенциал обучающихся.

Выводы. Профессиональное сопровождение индивидуальных образовательных траекторий студентов в вузе осуществляется на основе реализации принципа индивидуализации обучения. Эффективность этого принципа предполагает выделение основных этапов: прогнозирование, проектирование, планирование, конструирование и оценка результатов.

Реализация индивидуальных образовательных траекторий студентов в системе высшего образования осуществляется в следующих условиях:

- создание современного интеллектуального образовательного пространства с учетом потребностей и возможностей обучающихся;
- активность и мотивация к индивидуальной познавательной деятельности студентов с учетом требований социокультурного пространства;
- психолого-педагогическая диагностика индивидуальных особенностей, способностей, склонностей обучающихся;
- разработка и составление индивидуального образовательного маршрута студента с учетом индивидуального психологического развития;
- контрольно-оценочная деятельность, определяющая степень индивидуально-личностных свойств и определяющая успешность профессионального самоопределения.

Литература:

1. Зеер Э.Ф., Симанюк Э.Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 3. – С. 74-82.
2. Игнатович С.С. Формирование готовности учащихся к проектированию индивидуального образовательного маршрута в основной общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2014. – 26 с.
3. Козырева О.А. Теоретизация и моделирование педагогических условий в профессиональной деятельности научно-педагогического работника // Вестник Мининского университета. – 2021. – Том 9, № 1. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-1-3>.
4. Медведева Т.Ю., Кривоногова А.С. Требования к оцениванию результатов подготовки, обучающихся вуза в условиях компетентного подхода в практико-ориентированной реализации образовательных программ // Вестник Мининского университета. – 2016. – №4. – С. 4.
5. Самерханова Э.К. Тьюторское сопровождение студентов первого курса в процессе проектирования индивидуальных образовательных траекторий // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 2.

Pedagogy

UDC 37.012

candidate of pedagogical Sciences, assistant Professor Liashenko Maria Sergeevna

Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Nizhny Novgorod),
Linguistics University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod);

candidate of philological Sciences, assistant Professor Tarasova Olga Mikhailovna

Linguistics University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod)

SOCIAL MEDIA AS A TECHNOLOGY TO DEVELOP MULTICULTURAL EDUCATION AT UNIVERSITY

Annotation. Social media have become an integral part of the educational environment. The research has been conducted to explore teachers' attitudes towards using social networking sites (SNSs) for multicultural education at university. The research design combined two clusters within Bennett's conceptual framework: multicultural competence and popular culture. It was focused on teachers' attitudes as the basis for deploying SNS as a tool for enhancing multicultural education in teaching [practices at university]. The teachers' attitudes were analysed using interpretative phenomenological approach which was applied to teachers' reflective journals. The results suggest that the teachers showed positive attitudes towards the deployment of SNS as an educational tool, although there are limitations to the usage of this technology. Additionally, the research points to theoretical and pedagogical implications for using SNSs as an educational technology in multicultural education.

Keywords: multicultural education, social media, social networking sites, teachers' attitudes, interpretative phenomenological approach

Аннотация. Социальные сети стали неотъемлемой частью образовательной среды. Данное исследование посвящено изучению отношения учителей к использованию сайтов социальных сетей для развития среды мультикультурного образования в университете в контексте формирования мультикультурной компетенции и влияния популярной культуры на обучение. Авторами были разработаны задания и темы для ведения рефлексивных журналов с целью выяснения образовательного потенциала социальных медиа в контексте мультикультурного образования. Данные были проанализированы с использованием интерпретативного феноменологического подхода. Результаты анализа продемонстрировали положительное отношение к использованию социальных сетей в качестве образовательного инструмента, хотя существуют ограничения применения этой технологии. Кроме того, исследование описывает теоретические и педагогические аспекты использования социальных сетей в качестве образовательной технологии в мультикультурном образовании.

Ключевые слова: мультикультурное образование, социальные медиа, сайты социальных сетей, мнение учителей, интерпретативный феноменологический подход.

Introduction. Social media penetrate all spheres of social life including education. Considering the high percentage of students who spend time on social networking sites (SNSs), teachers may benefit from integrating the technology into class curriculum to enhance student learning (Abe & Jordan, 2013). Here arises the necessity to analyse how SNSs as a social media tool can be used, not only as a form of "personal entertainment technology" which shapes popular culture" (Evans 1995, p 267), but also as a teaching means in a globalised context, where multicultural education (ME) plays a prominent role (Bennett 2001; Ess 2002). ME is included

in national curricula as one of the pillars of effective communication and professional competence (Alexander 2015). It must be based on the principles of cultural pluralism, social equity, and the importance of culture in teaching and learning (Bennett 2001). The concept of developing multicultural education in Russia is closely connected with acquiring foreign language skills to get an access to the world culture and the information resources mostly presented in English as a “global literacy skill and a form of intercultural communication” (Spring 2008, p 351). Teachers, as “multicultural educators” and change agents (Bennett 2001), are required to become conscious of the necessity to find new forms of combining formal and informal teaching practices within a multicultural component. Teachers’ attitudes turn out to be paramount when cultural, technological, and educational dimensions merge. (Liashenko 2020). This research is located at the intersections of the constructs such as a multicultural component in teaching English as a foreign language (EFL), SNS as an educational solution and teachers’ attitudes towards this technology. The overarching research question that was addressed by the study was about teachers’ attitudes towards using SNSs as an educational technology for ME. In this regards, two sub-questions were under analysis: i). how teachers’ attitudes to using SNSs as an educational tool can be perceived within the affective domain; ii). what are teachers’ attitudes to the ways how SNSs can be deployed to enhance ME as a part of EFL teaching?

Literature review. According to Bennett’s (2001) conceptual framework of research genres, ME includes four core values: acceptance and appreciation of cultural diversity; respect for human dignity and universal human rights; responsibility to the world community; respect for the earth. The role of media in multicultural education has long been discussed by researchers (Sleeter 2001). Social media as a kind of mass media are considered nowadays to be an integral part of educational environment (Lui, 2010). It is defined as “the online and mobile technologies people use to interact and share content” (Chandler & Munday 2016). Social networking sites (SNSs) known as social media tools have been successfully implemented in different course curricula (Abe & Jordan 2013; Lyashenko & Mineeva 2020). The preliminary search in Google Scholar using the keywords “social networking sites”, “multiculturalism” revealed more than 45 000 papers on the topic. As for the Russian research domain, the search of Google Scholar and Russian e-libraries Cyberleninka (<https://cyberleninka.ru>) and E-library (<https://elibrary.ru>) showed some research interest for this topic. For example, only 227 papers devoted to multicultural education have been found in e-library. A more advanced search resulted in only 154 papers devoted to the deployment of social media at the national or institutional levels with an emphasis on teaching a foreign language, project activity, motivational aspects, and professional development. The searching attempts point to the fact that the topic of SNSs has been well researched by foreign and Russian researchers, however there is an evident gap at the intersection of two research dimensions: using social media for multicultural education at university.

Theoretical framework. The aim of this research is to address teachers’ attitudes which can be defined as “manners of acting, feeling and thinking to show one’s disposition or opinion” (Lester 2007). Being in the affective domain of learning, the attitudes are investigated at five levels depicting the hierarchical nature of Krathwohl’s taxonomy: receiving, responding, valuing, organization, internalization (Krathwohl 1964). The theoretical framework for the analysis is Bennett’s conceptual framework of research genres in ME, which consists of four clusters: the first cluster is devoted to curriculum reform; the second covers the issues of equity pedagogy, the third cluster is about multicultural competence, and the fourth cluster focuses on social equity. Each cluster includes different genres of research in ME that cover and illustrate diverse nature of ME. The analysis described in this paper explores the connection between clusters 3 and 4 that deal with the assumptions of the reduction of racial and cultural prejudice and societal change for equity and educational access. Multicultural competence is viewed as a lens for teachers to perceive social media as a part of popular culture that can be used as an educational tool from multicultural perspective.

Methodology. Phenomenology is proposed as a research method because it explains how participants are making sense of their personal experiences of using SNSs in everyday situations with the aim of deploying the technology for teaching a foreign language from a multicultural perspective. In this research an interpretative phenomenological approach (IPA) is chosen because this method is especially useful when one is concerned with complexity, process, or novelty (Smith 1997). The research was designed in two phases to answer two research questions RQ (Table1). The first phase of the research was aimed at collecting data on teachers’ attitudes within 4 categories of affective domain. The questions sets were framed around five major categories of the affective domain, considered Bennett’s conceptualization of ME and used the recommended list of verbs to explore each level. (Krathwohl 1964; Bennett, 2001). To clarify the data gathering procedure, one out of 4 sets of questions is presented below. This first set was devoted to the level of receiving through awareness. The participants were sent these questions to write reflectively in their journals.

1. What is multicultural education? Is it necessary? Why/why not?
2. How do you prepare yourself to be a culturally sensitive individual?
3. What media help you in this process?
4. What do you think of social networking sites such as Facebook/VK/Instagram can have from a multicultural perspective?

One more questionnaire was designed to answer the second sub-question about the attitude to the ways how to deploy social media in teaching a foreign language and enhancing ME. The authors worked out ten tasks that were based on the teaching materials used by the teachers- participants. The teaching material was taken from English file (pre-intermediate level) (Oxenden, Koenig & Seligson 2012). The example of such exercises is given below:

1. The teacher asks students to find and examine the information in social media about cultural differences in different countries: how can election campaigns be conducted? (Cultural differences). The teacher can divide the students into groups and give several countries for analysis (the USA, Russia, Germany, France etc.) (Unit 2B the story behind the photo pp 14-15);
2. The teacher uploads links to pictures showing different multicultural values. The images relate to the topic health and healthy eating. The students are asked to study the images and reflect on the cultural values or differences that are shown by the pictures. (5 B Health and body pp 40-41).
3. The teacher asks the students to find in the SNSs the information about celebrity role models or athlete role models from different countries (For example, American or British role models for Russian students, or Russian celebrity models abroad etc.). The students think of the way these role models are used by the social media to influence the young and promote cultural values. The task can be related to Ex 5 p 73 (Unit 9C Born to sing).

The teachers were sent a questionnaire to identify their attitudes towards the effectiveness of such tasks and their willingness to deploy SNS into teaching in future.

The rationale behind this stage of research was to analyse teachers’ attitude to the ways that multicultural values can be embedded via SNSs into pedagogical and teaching strategies to meet the criteria of the traditional curriculum. For this stage of the research, two teachers working with the same course book were asked to assess the effectiveness of the SNS- based exercises and express their attitudes. The study was conducted on a small, homogeneous sample it was drawn from a group of teachers with similar demographic, academic and social status profiles. The sampling for this research was purposeful, non-random: teachers were specifically selected and, after their consent, invited to take part in the research. The criteria for sampling were the following: female teachers of English as a foreign language (EFL), middle-aged professionals with more than 10 years’ teaching experience in higher education, who have accounts in social media and who gave a consent to take part in the research. The most important selection criterion was teachers’ engagement with social media in the professional context: the invited teachers have accounts in social media

which they use for teaching (Instagram, Russian social network VK, FB). It means that the participants are “always-already immersed” into the context of using SNS for EFL (Larkin & Thompson 2011). In addition, pragmatic factors were considered: the colleagues were invited for the ease of contact because an environment of trust and openness is critical for this type of research (Sloan 2014).

Data analysis and the results. To analyse the data, a step-by step approach in the IPA method was used to interpret the complexity of meaning in the participants’ journals (Smith 1997). The analysis started with the diary of the first participant, moved to another, case by case in an idiographic mode of inquiry, beginning with the individual cases before moving to generalized claims (Smith 1997). The other 3 journals were analysed using the same approach, considering convergence and divergence in the data. The research was characterized by dynamic interpretative analysis, involving double hermeneutic in a two-stage interpretation. The meaning was produced through a series of cycles of readings and constructing the interpretations (Lavery 2003). The use of the reflective journal enabled the hermeneutic circle to occur as the result of multiple stages of interpretations: moving back and forth between the parts of the same and other journals in search for convergences and divergencies (Koch 1995 cited in Lavery 2003). Once all the journals had been analysed in this interpretative process, a final table of convergent/divergent themes was constructed (Table 1).

Table 1

The Convergent/divergent themes

phase	Domain Category	Themes
RQ1	1. Receiving	Convergence: necessity of multicultural education (ME); cultural identity; implicit nature of ME; popular media; importance of self-education for teachers; lack of time to use; variety of communities in SNSs. Divergence: teachers’ motivation; the extent of SNS in education.
	2. Responding	Convergence: difficulty in responding; comparison of Russian SNSs vs FB; reliance on other sources; separation personal/academic spaces on SNS; priority to face-to face communication. Divergence: Actuality; Discussion of stereotypes; teaching potential of SNSs.
	3. Valuing	Convergence: the most challenging topic; tool for information and communication; the role of the teacher to control; reliability of information. Divergence: different attitudes towards value of SNSs.
	4. Organisation	Convergence: connectivity and connectedness; increase critical thinking; social division; collaboration. Divergence: informal learning.
RQ2	5. Internalization	Convergence: readiness to use; up to date data; supplementary tool; impact on affective domain (interest, motivation). Divergence: limitations to use.

The analysis showed how the individual attempts to find meaning for personal experiences within SNS context are difficult. At the *Receiving* level, the teachers are conscious of the necessity of ME and the importance of the cultural and individual identity of the teacher in the process. The respondents underline the implicit nature of the multicultural competence (T2: “We don’t notice it”) and the necessity of ongoing self-education for teachers (T4: “The teacher should increase one’s professional level and SNSs can provide such a chance”). SNSs are perceived as the most popular medium of sharing knowledge with a variety of communities for education and entertainment. However, the lack of time is one of the reasons for exclusion of this technology from the educational process (T1: “The topic is interesting, but it is catastrophic lack of time... to know more”). At the level of *Responding*, there was a difficulty in accepting SNSs as a tool for ME because teachers are used to relying on other sources of information (books, movies). The level of *Valuing* posed the most difficulty for the respondents because the actual acceptance of the technology or method does not occur until it is integrated into the preparation programme or class practices (Strokov 2020). The respondents agreed on a teacher’s significance in controlling the process of using SNSs for ME. (T1: “I can’t imagine how FB or VK can solve the problems of multiculturalism ... They don’t teach themselves... The teacher must explain, choose, teach”). The question of reliability and the quality of information in SNSs was raised by all the respondents. Despite some criticism, the teachers see many advantages of using SNSs for multicultural education (T2: “I think it is the aim of SNSs to teach multiculturalism: they connect people ... we can read, communicate, and get a general perception of cultures). The highest level of attitudes, *Organization*, required the respondents to synthesize their values and organize them in priorities. The teachers agreed on the idea of connectedness and connectivity promoted by SNSs. The value of collaborative potential was underlined by the respondents. (T4: “SNSs create platforms for discussion and further joint projects”). On the other hand, most (three out of 4) were worried about the high level of tension and aggression that can be observed in social media.

The second phase of the analysis showed that the proposed tasks were perceived as effective and worth combining with traditional forms of teaching. The respondents reflected on the positive effect of such exercises on the affective domain of students (T1: “encouraging task”, “arouse interest”; T2: “informative”, “involve students”. “Improve understanding”, etc.). Despite obvious positive attitudes, certain limitations to deployment were identified (For example, T1: “lack of systematic and organized information”, language difficulty, biased information in some SNSs etc). Overall, the teachers showed readiness to use SNSs as a supplementary tool because it has a favourable impact on students’ motivation and engagement.

Implications for theory and practice. The research presents an attempt to provide a new inquiry into Bennett’s conceptual framework of research genres by thinking about ME. Teachers’ multicultural competence (cluster 3) is used as the basis for reflective teachers’ feedback on the educational potential of media-based teaching practices (cluster 4). This can be viewed as a “new connection for theory and practice” (Bennett 2001 p 207). SNS being a popular social media tool among students can be deployed by teachers to enhance multicultural component of foreign language education. The research presents the rubrics for reflective journals and the model SNS-based tasks that can be embedded onto the class curriculum. The presented materials and the findings can be used by teachers and multicultural educators as a means towards rethinking class curriculum at the multicultural level. This assumption points to the possibility of broadening the conceptions of formal” fixed” curricula and drawing on more “fluid” interactive educational solutions like SNSs (Zhao 2006). The findings can pave the way to further theoretical and empirical research within cluster 1 curriculum reform. The research proves the agreement among teachers that SNS has the potential to be influential in

shaping students' expectations and behaviour patterns (Abe& Jordan 2013). The qualitative 2-stage research design has helped to collect and analyse data on the main constructs within the affective domain among teachers. The effectiveness of using SNSs as an educational tool for ME in language learning was explored through interpretative phenomenological analysis of teachers' reflections. The possible limitations are centred on the number of the participants, time, and number of genres in ME research. Another challenging issue is the nature of the affective domain, representing the personal views of individuals which are often firmly held, experientially based. Despite the limitations of the small-scale research, it has resulted in some insights into theoretical and professional aspects of multicultural education via social media. It is an attempt to fill in the gaps in the literature review concerning the usage of SNS as an educational tool for ME. It has provided the detailed description of the findings that can be considered by teachers wishing to deploy this type of technology. The research represents one of the ways to combine genres in Bennett's classification of research in multicultural education. The research describes teachers' perceptions on the way how SNSs can be used as a component of hybrid teaching practices in ME. The aim of further research can be directed to analysing all aspects within teachers' affective domain and class curriculum reforms at the institutional level.

References:

1. Abe P., Jordan N.A. Integrating social media into the classroom curriculum // About Campus. – 2013. – Т. 18. – №. 1. – С. 16-20.
2. Alexander D. School policy in Russia and the challenges of a multicultural society // Procedia-social and behavioral sciences. – 2015. – Т. 186. – С. 811-814.
3. Bennett C. Genres of research in multicultural education // Review of educational research. – 2001. – Т. 71. – №. 2. – С. 171-217.
4. Chandler D., Munday R. A dictionary of social media. – Oxford University Press, 2016.
5. Ess C. Computer-mediated colonization, the renaissance, and educational imperatives for an intercultural global village // Ethics and Information Technology. – 2002. – Т. 4. – №. 1. – С. 11
6. Evans T. Globalisation, post-Fordism and open and distance education // Distance education. – 1995. – Т. 16. – №. 2. – С. 256-269.
7. Krathwohl D.R. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals // Affective domain. – 1964.
8. Larkin M., Thompson A.R. (ed.). Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners. – John Wiley & Sons, 2011.
9. Laverty S.M. Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations // International journal of qualitative methods. – 2003. – Т. 2. – №. 3. – С. 21-35.
10. Lester F.K. (ed.). Second handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics. – IAP, 2007.
11. Liu Y. Social media tools as a learning resource // Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE). – 2010. – Т. 3. – №. 1. – С. 8.
12. Lyashenko M.S. Implementation of web-based technologies into teaching and learning practices in the university // International Journal of Information and Education Technology. – 2016. – Т. 6. – №. 3. – С. 243.
13. Lyashenko M.S., Mineeva O.A., Povarenkina I.A. Experience of using the Zoom virtual platform for organizing foreign language classes at a university // International research journal. – 2020. – №. 12 (102) Часть 4. – С. 54-57.
14. Oxenden C., Koenig C.L., Seligson P. New English File: Pre-intermediate: Student S Book and Workbook. – Pearson, 2012.
15. Sleeter C.E. Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of whiteness // Journal of teacher education. – 2001. – Т. 52. – №. 2. – С. 94-106.
16. Sloan A., Bowe B. Phenomenology and hermeneutic phenomenology: The philosophy, the methodologies, and using hermeneutic phenomenology to investigate lecturers' experiences of curriculum design // Quality & Quantity. – 2014. – Т. 48. – №. 3. – С. 1291-1303.
17. Smith J.A., Flowers P., Osborn M. Interpretative phenomenological analysis and the psychology of health and illness // Material discourses of health and illness. – Routledge, 2013. – С. 77-100.
18. Spring J. Research on globalization and education // Review of Educational Research. – 2008. – Т. 78. – №. 2. – С. 330-363.
19. Stokov A.A. Digitalization of education: problems and prospects // Vestnik of Minin University. – 2020. – Т. 2. – №. 31. – С. 15.
20. Zhao Y., Bryant F.L. A. Can teacher technology integration training alone lead to high levels of technology integration? A qualitative look at teachers' technology integration after state mandated technology training // Electronic Journal for the Integration of Technology in Education. – 2006. – Т. 5. – №. 1. – С. 53-62.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Макаренко Юлия Владимировна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

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

заведующий Сыроедова Татьяна Ивановна

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение

«Детский сад №67 «Солнечный дом» (г. Ялта)

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОУ И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье рассматриваются возможности и проблемные аспекты организации системы «университет – детский сад», оказывается помощь и поддержка студентам с детьми, создаются комфортные условия обучения для них. Факты доказали, что для успешного взаимодействия на разных уровнях этой системы необходимо обучать всех объектов представленного взаимодействия.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, ВУЗ, педагогическое взаимодействие, федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования, профессиональная поддержка.

Annotation. The article discusses the possibilities and problematic aspects of the organization of the "university-kindergarten" system, provides assistance and support to students with children, creates comfortable learning conditions for them. The facts have proved that for successful interaction at different levels of this system, it is necessary not only to properly train students, but also to properly train preschool teachers.

Keywords: preschool educational organization, university, pedagogical interaction, federal state educational standards of preschool education, professional support.

Введение. В настоящее время необходимо обеспечить научно-педагогическую поддержку коллективной педагогической деятельности дошкольных образовательных учреждений (дошкольного образования) с целью создания единого пространства для университетов и дошкольных учреждений, что зависит от роли педагогических вузов в профессиональном обеспечении дошкольного образования.

В целом взаимодействие «детский сад – вуз» рассматривается в научно-педагогической литературе как система, подсистемы которой тесно взаимосвязаны и каждая из них имеет право на самостоятельное существование в практике образовательных учреждений. В научно-педагогической литературе эти подсистемы рассматриваются как одно из условий непрерывного образования [7].

Изложение основного материала статьи. Для реализации данного взаимодействия на практике преподаватели вузов и сотрудники детских садов определили следующую методологическую основу: культурологический метод формирования содержания образования (Л.С. Выготский, В.С. Краевский, М.Н. Скаткин.), режим работы (Л.С. Выготский, В.С. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Е.Б. Эльконин и др.), концептуальные положения развития творческой активности как показателя развития социальной компетентности на высоком уровне (Е.А. Зимняя, М.С. Левит, А.К. Маркова, А.С. Хуторской, Г.П. Щедровицкий и др.) [4].

Социальное партнерство в образовании – это отношения между двумя или более равноправными субъектами, организованными образовательным учреждением. Оно характеризуется добровольным и сознательным выполнением коллективных договоров и соглашений и формируется на основе интересов всех сторон с целью создания психолого-педагогических и социокультурных условий для развития обучающихся и повышения качества образования [1].

Гражданский кодекс Российской Федерации, Закон Российской Федерации «Об образовании», Закон Российской Федерации «О некоммерческих организациях», Закон Российской Федерации «Об общественных объединениях», Указ Президента Российской Федерации № 1134 от 31 августа 1999 года и Дополнительные меры по поддержке образовательных учреждений Российской Федерации обеспечивают законодательную основу для партнерства в области социального образования. На муниципальном уровне правовая основа организаций социального партнерства устанавливается Федеральным законом «О местном самоуправлении Российской Федерации», «Общими принципами организации местного самоуправления Российской Федерации» и соответствующими законами субъектов Российской Федерации, принятыми при разработке этих федеральных законов.

Социальное партнерство, связанное с образованием, – это сотрудничество, инициированное системой образования как особой ветвью общественной жизни, способствующей созданию демократического общества. Эта концепция партнерства важна и позволяет трансформировать, развивать, тестировать и создавать новые социально значимые функции системы образования [1].

Сегодня дошкольное образование зарегистрировано в Минюсте РФ в январе 2013 года на основании приказа «О принятии федеральных государственных образовательных стандартов для дошкольного образования» в качестве общего уровня. Этот приказ вступил в силу 1 января 2014 года.

На основе общеобразовательных норм в плане базового дошкольного образования основное внимание уделяется формам социального сотрудничества, коммуникации, функциям и межличностным отношениям всех участников образовательного процесса, включая педагогов, детей и родителей. Неотъемлемая часть плана базового образования дошкольного образования направлена на решение задач установления первичной направленности ценностей и формирования социализации [9].

Социальное партнерство в системе дошкольного образования в рамках федерального государственного образовательного стандарта представляет собой систему учреждений и механизмов, используемых для регулирования интересов всех участников педагогического процесса [2]. Опыт показывает, что чем более диверсифицированы внешние связи дошкольных учреждений, тем эффективнее будет их работа. Сотрудничество между дошкольными учреждениями и другими организациями помогает стать неотъемлемой частью системы непрерывного образования.

Таким образом, социальное партнерство в системе дошкольного образования – это реальное взаимодействие, основанное на договоре, подписанном двумя или более сторонами на определенный период времени. Это контракт, направленный на достижение конкретных целей и задач. Поэтому, поскольку современная система образования вступила в период позитивного социально-экономического развития, развитие современной образовательной модели через систему социального партнерства является серьезной задачей.

Подсистема «детский сад – вуз» до недавнего времени не рассматривалась. Однако это не столько с точки зрения преемственности (это понятно, потому что между ними существует «школьная» связь), сколько с точки зрения помощи и поддержки студентам с детьми. Поэтому Министерство образования и науки РФ направило в несколько регионов предложения по созданию в вузах групп дошкольного возраста (сообщает ТАСС со ссылкой на пресс-службу ведомства).

Глава Министерства образования и науки Российской Федерации О.Я. Васильева рассказала на конференции педагогов дошкольных учреждений, что такая мера позволит обеспечить местом в детском саду всех детей в возрасте до трех лет, которые в этом нуждаются. Так, О.Я. Васильева заявила, что закон «Об образовании» допускает открытие дошкольных групп в различных учебных заведениях, в том числе в вузах [1].

Если устав университета и другие виды образовательных планов образуют дошкольный образовательный план, университетский детский сад будет действовать как частное учреждение, а его учредителем является университет или государство. Однако, как учебное заведение, лучше всего создать в университете комплексный детский сад, который обеспечивает образование и уход за детьми [2].

Современное дошкольное учреждение должно стать интерактивным центром, который систематически работает над конкретным взаимодействием взрослых и детей. Конечно, для того, чтобы успешно взаимодействовать на этих уровнях, необходимо обеспечить непрерывный образовательный процесс всех участников педагогического взаимодействия.

Федеральный план целей развития образования определяет, соответствует ли содержание образования требованиям современного общества, направленных на достижение стратегических целей [3]. Принимая во внимание Федеральную национальную систему дошкольного образования в начале и в конце дошкольного образования особая роль дошкольного образования на современном этапе учитывается как самостоятельный уровень общего образования, что указывает на необходимость развития и совершенствования непрерывного образования в соответствии с принципом преемственности

дошкольного и высшего образования [5]. На начальном этапе развития ребенка роль непрерывного обучения значительно возрастает и этому уделяется особое в трудах современной педагогики. Поэтому в этот период очень важно обеспечить профессиональную поддержку образовательного процесса в дошкольном учреждении, которая может быть эффективно реализована в системе «детский сад – вуз».

Конечно, для того, чтобы успешно взаимодействовать на этих уровнях, необходимо не только правильно обучать учащихся, но и адекватно обучать воспитателей дошкольных учреждений. Кроме того, уровень профессионализма студентов и преподавателей может быть повышен не только для преподавателей за пределами университета или для образовательных структур, организованных специально для университета, но и для мероприятий, организованных в сотрудничестве с университетом и дошкольным учреждением, таких как круглые столы, игры, работы, дебаты, семинары, конференции, консультации и т.д., а также для подготовки планов дошкольного образования и учебных пособий, подготовки учебных пособий и, организуйте совместную работу студентов университета.

Цель взаимодействия между вузами и дошкольными учреждениями, в свою очередь, определяет формы, методы и средства взаимодействия. Например, взаимодействие в рамках организации научно-исследовательской и проектной деятельности предполагает реализацию ряда принципов, используемых при отборе содержания образовательных программ, таких как непрерывность и преемственность. Кроме того, исследовательская и проектная деятельность являются эффективным средством понимания непрерывности образования, поскольку они помогают формировать универсальные учебные действия (УУД), эмоциональное поле детей (радость открытий, поиск ответов на вопросы, переживание успеха в достижении целей и т.д.), коммуникативные навыки (командная работа, осознанность и ответственность за принятие решений и т.д.).

Выводы. Организационные вопросы педагогического взаимодействия вузов и детских садов на данном этапе очень актуальны. Профессиональная поддержка процесса дошкольного образования может осуществляться в различных формах, с использованием различных методов, приемов и инструментов, все из которых определяются интерактивными целями в системе «детский сад – вуз». Для того чтобы успешно взаимодействовать в системе «детский сад – вуз», необходимо не только правильно обучать студентов педагогических ВУЗов, но и обеспечить процесс непрерывного образования педагогов в дошкольных образовательных организациях.

Литература:

1. Абрамовских Н.В., Гусейнова Э.М. сотрудничество детского сада и социальных партнеров // Международный студенческий научный вестник. – 2016. – № 5-2.
2. Болдырихина В.Н. Проблема организации педагогического взаимодействия вуза и детского сада на современном этапе. – Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – Т.16, №2. – 2017 г.
3. Булах К.В., Демченко Н.Ю. Базовая кафедра вуза в дошкольной образовательной организации как инновационный подход к организации профессиональной подготовки педагогов в области дошкольного образования // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – № 10. – С. 84-87.
4. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2019.
5. Окуненко Л.А., Тагильцева Н.Г., Заплата Е.А. Современные образовательные технологии в развитии творческой активности учащихся в условиях школы с углубленным изучением отдельных предметов художественно-эстетической направленности // Эксперимент и инновации в школе. – 2018. – № 4. – С. 15-21.
6. Тагильцева Н.Г. Инновационная среда художественно одаренных детей: детский сад-школа-вуз // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2019. – № 1. – С. 34-38.
7. Тагильцева Н.Г. Развитие творческой активности детей и юношества: детский сад-школа-вуз // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2010. – № 2. – С. 42-46.
8. Тарасенко Т.В. Базовая кафедра педагогики детства как одно из инновационных условий подготовки бакалавров профиля «Дошкольное образование» // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2018. – № 2. – С. 134-138.
9. Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 годы. Официальный ресурс Министерства образования и науки Российской Федерации.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный Приказом Минобрнауки России от 17 октября 2019 г. N 1155 г.

Педагогика

УДК 37.016:57 (045)

кандидат педагогических наук, учитель биологии Маркинов Иван Фёдорович
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Лицей № 4» (г. Рузаевка)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ДЛЯ ЕЕ ПРИМЕНЕНИЯ В ОБЩЕМ БИОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. На основе анализа литературы интерпретация представляется как научная категория, сущность которой заключается в ее признании в качестве фундаментального атрибута познания и деятельности субъекта, его пребывания в природе, среди людей, в языке и культуре, направленного на истолкование (объяснение, понимание) смыслов многообразных объектов (предметов, процессов, явлений) окружающей действительности. В общем биологическом образовании следует обращаться как к основам естественной интерпретации фактов и сведений, выполняемой посредством общепринятого научного языка, так и к основам искусственной интерпретации, осуществляемой путем приписывания действующим субъектам (обучающимся) намерений и целей, которые зависят от его личностных особенностей.

Ключевые слова: общее образование, интерпретация как средство объяснения и понимания сущности живого в биологическом образовании, необходимость применения естественной и искусственной интерпретации в предметной подготовке школьников.

Annotation. Based on the analysis of literature, interpretation is presented as a scientific category, the essence of which lies in its recognition as a fundamental attribute of cognition and activity of the subject, his stay in nature, among people, in language and culture, aimed at interpretation (explanation, understanding) meanings of diverse objects (objects, processes, phenomena) of the surrounding reality. In general biological education, one should refer both to the basics of natural interpretation of facts and information, performed through a generally accepted scientific language, and to the basics of artificial interpretation, carried out by attributing intentions and goals to acting subjects (by a student), which depend on his personal characteristics.

Keywords: general education, interpretation as a means of explaining and understanding the essence of life in biological education, the need to apply natural and artificial interpretation in the subject preparation of schoolchildren.

Введение. История развития человека как биосоциального существа убедительно свидетельствует о его непрерывно нарастающей познавательной активности в отношении окружающего мира, чем он уже на заре своего возникновения выгодно отличался от соседствующих биологических видов. Природные задатки вида *Homo sapiens*, в частности, значительная развитость коры больших полушарий, обеспечившая способность осуществлять сложную мыслительную деятельность, позволили ему занять превалирующее положение среди представителей известных науке природных царств. За срок всего около 40 000 лет он прошел феноменальный интеллектуальный путь от кочевого охотника-собираателя до создателя искусственного интеллекта и редактора генетического материала различных, включая собственный, видов. Именно способность к познанию, как сплав широкого спектра процессов, процедур и методов приобретения знаний об объектах окружающего мира и закономерностях их функционирования, продолжает открывать для человека некоторые смыслы бытия. Наряду с врожденной познавательной активностью, другой уникальной характеристикой человека является его стремление передать и закрепить в поколениях накопленный опыт. В доречевом и речевом периодах его развития это были слабо сохраняемые образцы поведения, символические изобразительные средства, устные сведения в виде пересказов событий и характеристик свойств окружающего мира. Тем не менее, социальный опыт уже тогда передавался и преумножался – возникла и развивалась культура. С опорой на нее, как на некий фундамент, новые поколения людей создавали собственную надстройку опыта, совершенствуя знания и способы действия. С появлением письменности сохранность, качество и объемы передаваемых сведений многократно возросли и многое в объективном мире перестало нуждаться в эмпирическом подтверждении, а культура людей постепенно приобрела признаки теоретичности. Нынешнему поколению, успешно освоившему медийные технологии и цифровой язык, закономерно суждено постепенно перешагнуть и письменность. Теоретизация культуры как опыта многих предшествующих поколений открыла новые возможности и средства для познания окружающего мира. Закономерно, что со временем накапливающиеся сведения о его объектах, совокупность которых составляют предметы, процессы и явления, стали нуждаться в своем истолковании или, иначе, интерпретации.

Изложение основного материала статьи. В этой связи интерпретационную деятельность человека можно охарактеризовать, как неотъемлемую часть бытия в сплетенных проявлениях социальной, социоприродной и природной реальности. Соглашаясь с мнением профессора Л.А. Микешной в том, что потребность в этом вызвана, с одной стороны, различными точками зрения на объективную реальность, обеспечивающими отношение каждого конкретного человека к миру, с другой – изменчивостью самого этого мира, для которого отдельный субъективный опыт, по существу, не значим [4]. Следовательно, познание непременно должно вестись в форме смыслового диалога между множеством познающих и их субъективным опытом. Результатом этого диалога выступают новые сведения об общих и частных признаках и свойствах любого объекта. Значимо понимание того, что в интерпретационный диалог человек входит не непосредственно, а через знаковые, символические и языковые средства – «символические универсумы, чеканящие бытие, задающие смыслы деятельности» [1]. Профессор Н.В. Михалкин по этому поводу уточняет: интерпретация как деятельность и как инструмент познания возможна только между людьми, находящимися в общей для них системе знаков, символов и языков и такой системой, безусловно, является наука [5].

Далее необходимо определиться с сущностью интерпретации для ее представления как феномена чисто человеческого бытия. При этом термин «феномен» мы понимаем, как предмет, процесс или явление, преломленные через чувственное восприятие познающего их субъекта. Чтобы убедиться в феноменальной природе интерпретации, а также указать на ее особенности в естественных и гуманитарных науках, уместно обратиться к работам профессора П. Фейерабенда. В книге «Против метода: очерки анархистской теории познания» [8] он о том, «феномен» проявляется сразу в чувственном образе и высказывании. Это не два независимых акта: первый – возникновение феномена, а второй – формулирование суждения о нем как отражающего суть высказывания. Акт один – выражение человеком в конкретной ситуации наблюдения подходящего высказывания: «Луна сопровождает меня» или «камень падает по прямой линии». В теории вполне можно «развести» указанный процесс на составные компоненты и даже предпринять попытку создания ситуации, где высказывание и феномен искусственно разделены. В обычной жизни такое разделение обнаруживается редко, так как словесное представление знакомой ситуации для высказывающегося выступает событием, в котором органически слиты и высказывание, и феномен. Такое единство – итог обучения с раннего детства. С первых дней каждый из нас учится правильно отвечать на ситуации вокруг с помощью соответствующих реакций – речевых или каких-то других. Эти действия и создают «феномен», формируют его закономерную связь со словами. Получается, что в итоге все «феномены» начинают говорить сами за себя, без помощи извне и без участия внешнего знания. Они являются тем, что утверждают о них ассоциированные с ними высказывания – интерпретации, которые философом названы «естественными интерпретациями».

К анализу содержания понятия «естественная интерпретация» обращались и отечественные философы. В частности, профессор А.Л. Никофиров в статье «Интерпретация в естественных и гуманитарных науках» [6] по этому поводу приводит, на наш взгляд, следующие значимые суждения. Придание смыслов сенсорному восприятию с помощью языковых средств лучше называть «естественной интерпретацией» восприятия, ибо оно выполняется благодаря естественному языку. Члены социума, общающиеся на одном своем языке, непременно будут схоже интерпретировать внешние воздействия. Именно в связи с этим естественные интерпретации приобретают статус общепризнанных. Усваивая родной язык, любой человек научается с его помощью интерпретировать внешние воздействия и строить мир культуры – мир, в котором он живет вместе со своими соотечественниками. Описание феноменов окружающего мира, воспринимаемых с помощью органов чувств, посредством естественного языка, представляет собой его общепризнанную интерпретацию.

Со ссылкой на статью «Естественные интерпретации» профессора С.В. Никоненко [7] в работе «Энциклопедия эпистемологии и философии науки», под «естественными интерпретациями» в исследовании мы понимаем теории, гипотезы, точки зрения и прочие пояснительные дискурсы, которые выступают общепризнанными как в науке, так и в пределах обыденного сознания. Необходимость введения такого понятия в область эпистемологии стала очевидной при возрастании внимания к взаимодействию языка науки и обыденного языка. Язык техников, программистов, физиков, инженеров, медиков и других ученых обогащает обыденные языки новыми понятиями и выражениями, во многом теряя характер дисциплинарной элитарности. В результате наблюдается парадокс: потеря точности и ясности не ведет к профанации, а, наоборот, позволяет включить узкоспециальное понятие в широкий мировоззренческий дискурс. Это обуславливает и обратную связь между научным и обыденным языками, когда многие научные термины (Вселенная, атом, робот, черная дыра) вводятся благодаря воображению человека, служат ему опорой в развитии мировоззрения.

В чем же схожа и чем отличается интерпретация в естественных и гуманитарных науках? Какие у них общие и частные признаки? Для ответа на эти вопросы приведем интересный пример, предложенный современным историком, профессором И.Н. Данилевским [2]. Он говорит, что всем нам часто кажется, будто мы познаем объективную реальность в том виде,

какой она является «на самом деле». Но при пристальном рассмотрении оказывается, что «на самом деле» нам такая реальность не очень-то и интересна, точнее, не интересно то, что за сведениями и фактами «предстает» пища обыденному мышлению. Скажем, вряд ли нас волнует тот факт, что однажды, около 227 000 средних солнечных суток назад, приблизительно на пересечении 54-го градуса с. ш. и 38-го градуса в. д. на сравнительно небольшом участке земли (около 9,5 км²), ограниченном с двух сторон реками, собралось несколько тысяч представителей биологического вида *Homo sapiens*, которые в течение нескольких часов при помощи различных приспособлений уничтожали друг друга. Затем оставшиеся в живых разошлись: одна группа отправилась на юг, а другая на север. Между тем именно это и происходило на «самом деле» на Куликовом поле. Нам интересно другое: кем себя считали сражавшиеся, к каким социальным группам они принадлежали, что явилось причиной конфликта, каких результатов они предполагали достичь. Важно скорее то, что происходило в их головах, а не в реальности.

Пример показателен тем, что ученый простым и понятным языком указывает на необходимость наложения на естественную интерпретацию какого-то другого вида интерпретации для того, чтобы получить ясное историческое описание некоторого события. Таким видом, конечно, является искусственная интерпретация и она вторична по отношению к естественной. Если естественная интерпретация опирается на жесткую фактологическую базу, использует общепризнанные наукой и практикой повседневной жизни термины и понятия, то искусственная интерпретация, уже, опираясь на естественную, всегда вносит в описания предметов, процессов и явлений субъективный опыт интерпретатора. Поэтому искусственные интерпретации одних и тех же сведений схожи только в одном – общей естественной интерпретации. Далее их пути расходятся, а искусственных интерпретаций становится ровно столько, сколько в описании участвует интерпретаторов. Иными словами, естественная (первичная) интерпретация – это интерпретация сведений и фактов, она присуща в основном естественным дисциплинам; искусственная (вторичная) интерпретация – это интерпретация намерений, окрашенная субъективным опытом интерпретатора, она присуща уже гуманитарным дисциплинам. Источником различий искусственных интерпретаций выступает сама природа человека, в частности, к одной и той же цели можно идти разными путями, между мотивами и деятельностью разных людей имеются существенные различия.

Казалось бы, может сложиться впечатление, что классические естественные науки традиционно должны использовать в своих целях первичную интерпретацию, а гуманитарные – вторичную. Но эта точка зрения в последнее время со стороны ученых все больше подвергается критике. Соглашаемся с мнением профессора Г.Н. Калининой, что причиной этому служит размывание нарастающим итогом границ между естественными и гуманитарными науками, проявляющееся в комплексных междисциплинарных исследованиях [3]. Так, уже сегодня активно ведутся научные изыскания в синергетике, астробиологии, экологии, биоэтике, биосферологии, биотехнологии, антропологии, продолжаются работы по кибернетике, созданию искусственного интеллекта, расшифровке и редактированию геномов видов, применению общей теории относительности и законов квантовой механики. Различные области научного знания становятся взаимозависимыми и предстают в качестве фрагментов целостной общенаучной картины мира. Их методология и, особенно, методы познания, взаимопроникают друг в друга, открывая перед исследователями новые горизонты. Следовательно, и первичная, и вторичная интерпретации в перспективе могут стать атрибутивными характеристиками как естественных, так и гуманитарных наук.

Подводя итог сказанному, отметим: 1) интерпретацию в науке в целом принято понимать, как феномен человеческого бытия и логико-методологическую процедуру познания; 2) интерпретация в классических «науках о природе» является естественной (первичной), в «науках о духе» – искусственной (вторичной); 3) естественная интерпретация фактов и сведений осуществляется посредством общепринятого научного языка, она является общей для всех членов научного сообщества; 4) искусственная интерпретация осуществляется путем приписывания действующим субъектам намерений и целей, она зависит от личностных особенностей ученого, поэтому в гуманитарных науках разброс интерпретаций неизбежен; 5) естественная и искусственная интерпретации в междисциплинарных исследованиях взаимодополняют друг друга и порождают новые толкования смыслов целостной общенаучной картины мира.

Выводы. Анализ литературы представляет основания для конкретизации сущности понятия «интерпретация» в отношении общего образования. Она заключается в выполнении роли фундаментального атрибута познания и деятельности субъекта, его пребывания в природе, среди людей, в языке и культуре, направленный на истолкование (объяснение, понимание) смыслов многообразных объектов (предметов, процессов, явлений) окружающей действительности. В общем биологическом образовании следует обращаться как к основам естественной интерпретации фактов и сведений, выполняемой посредством общепринятого научного языка, так и основам искусственной интерпретации, осуществляемой путем приписывания действующим субъектам (обучающимся) намерений и целей, которые зависят от его личностных особенностей. Это означает, что сведения и факты, полученные при изучении объектов (предметов, явлений, процессов) мира живой природы, будут представляться в теоретическом контексте, но с индивидуальными рассуждениями при использовании собственного чувственного опыта.

Литература:

1. Cassirer, E. *An Essay on Man: An Introduction to a philosophy of human culture* / E. Cassirer. – New Haven: Yale University Press, 1962. – 237 p.
2. Данилевский, И.Н. Русские земли глазами современников и потомков: XII – XIV вв.: курс лекций / И.Н. Данилевский. – Москва: Аспект-Пресс, 2001. – 388 с.
3. Калинина, Г.Н. *Метаморфоз форм знания на границах науки: дис. ... докт. филос. наук: 09.00.08* / Галина Николаевна Калинина. – Белгород: Белгород. гос. ун-т, 2013. – 326 с.
4. Микешина, Л.А. Интерпретация как фундаментальная операция познания / Л.А. Микешина // *Epistemology & Philosophy of Science*. – 2008. – Т. 17. – Вып. 3. – С. 5-13.
5. Михалкин, Н.В. *Философия для юристов: учебник и практикум для академического бакалавриата* / Н.В. Михалкин. – Москва: Юрайт, 2019. – 471 с.
6. Никифоров, А.Л. *Интерпретация в естественных и гуманитарных науках* / А.Л. Никифоров // *Лингвистика, коммуникация и история: семантический анализ: коллективная монография*; Рос. акад. наук, Ин-т философии РАН; отв. ред.: А.Ю. Антоновский, А.Л. Никифоров. – Москва: ИФ РАН, 2013. – С. 6-15.
7. Никоненко, С.В. *Естественные интерпретации* / С.В. Никоненко // *Энциклопедия эпистемологии и философии науки*; Рос. акад. наук, Ин-т философии РАН [редкол.: И.Т. Красавин (гл. ред. и сост.) и др.]. – Москва: Канон+, 2009. – 1247 с.
8. Фейерабенд, П. *Против метода: очерки анархистской теории познания* / П. Фейерабенд. – Москва: АСТ, АСТ-Москва, Хранитель, 2007. – 413 с.

УДК 37.016:57 (045)

кандидат педагогических наук, учитель биологии Маркинов Иван Фёдорович
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Лицей № 4» (г. Рузаевка)

доктор педагогических наук, профессор Якунчев Михаил Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)**ПРИЧИННОЕ ОБЪЯСНЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ИНТЕРПРЕТАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В ШКОЛЬНОЙ
БИОЛОГИИ**

Аннотация. На основе анализа литературы интерпретационный подход в школьной биологии представляется в качестве одной из стратегий педагогической деятельности, ориентированной на овладение обучающимися средствами истолкования информации о каком-либо живом объекте (предмете, явлении, процессе) или выражением собственной позиции с использованием возможных смыслодержущих суждений. Этот подход предусматривает специальную работу педагога с обучающимися по усвоению объяснения как одного из главных средств интерпретации содержания учебного материала. Среди разных видов причинного объяснения в школьной биологии должно отводиться особое место, что связано с возникновением, организацией, функционированием и преобразованием живой материи под воздействием разных факторов окружающей среды. Для обучения причинному объяснению значима алгоритмическая основа познания с опорой на категориальный аппарат причинного назначения в составе «причина – следствие – результат». Алгоритм включает четыре действия и его усвоение наиболее оптимально происходит при выполнении специально разработанных учебных заданий на согласованное достижение личностных, метапредметных и предметных результатов.

Ключевые слова: общее образование, обучение биологии, объяснение как средство интерпретации учебного материала в школьной биологии, категории причинного назначения, алгоритм причинного объяснения, учебные биологические задания на причинное объяснение.

Annotation. Based on the analysis of the literature, the interpretive approach in school biology is presented as one of the strategies of pedagogical activity focused on mastering the students' means of interpreting information about any living object (object, phenomenon, process) or expressing their own position using possible meaningful judgments. This approach provides for the special work of the teacher with the students to assimilate the explanation as one of the main means of interpreting the content of the educational material. Among the different types of causal explanation in school biology should be given a special place, which is associated with the emergence, organization, functioning and transformation of living matter under the influence of various environmental factors. For teaching a causal explanation, the algorithmic basis of cognition based on the categorical apparatus of causal purpose in the composition «cause – effect – result» is significant. The algorithm includes four actions and its assimilation is most optimal when performing specially designed educational tasks for the coordinated achievement of personal, metasubject and subject results.

Keywords: general education, teaching biology, explanation as a means of interpreting educational material in school biology, categories of causal purpose, causal explanation algorithm, educational biological tasks for causal explanation.

Введение. Достижение нового качества предметной подготовки обучающихся сегодня справедливо связывается с реализацией определенных подходов. В педагогической литературе указывается на важность использования нескольких из них, в частности деятельностного, технологического, культурологического, личностно-ориентированного, компетентностного, аксиологического [6]. К сожалению, среди них редко встречается интерпретационный подход, применение которого во многом обеспечило бы успешное «продвижение» к желаемым результатам предметного, личностного и метапредметного содержания. Как утверждается в публикациях последних лет, это обусловливается тем, что интерпретационный подход вполне можно представлять как стратегию педагогической деятельности, ориентированной на овладение обучающимися средствами истолкования – объяснения и понимания какого-либо объекта (предмета, явления, процесса) реальной действительности или определенной позиции с использованием возможных смыслодержущих выражений человеческой субъективности [1, 2]. Примечательно, что обозначенный подход предполагает не только актуализацию субъективных значений или смыслов, которые возникают у личности во взаимодействиях с окружающим миром, но и ее приближение к различным средствам проникновения в сущность бытия на основе единства теории познания и логики. Несмотря на преимущественное применение интерпретационного подхода в обучении предметам гуманитарного содержания, в частности литературе, реализация его потенциала вполне приемлема для школьной биологии.

Изложение основного материала статьи. В данной статье обращено внимание на один из аспектов интерпретации – объяснение, одновременно представляемое нами и как выразитель интерпретационного подхода, и как способ, предназначенный для проникновения в сущность изучаемого объекта (предмета, явления, процесса), раскрытия особенностей его структуры и закономерностей функционирования, связей с другими объектами окружающей действительности с использованием мыслительных операций аналитико-синтетического назначения. Особо отметим, что в отношении школьной биологии важность применения объяснения усиливается его познавательными возможностями, которые лучше представить с дидактических позиций. С одной стороны, объяснение расширяет границы для осмысливания изучаемых объектов живой природы разных уровней сложности организации на основе обнаружения их существенных признаков, с другой – для представления знаний о них в логическом и структурном построении, с третьей – для предсказания будущего состояния изучаемых объектов и их отдельных сторон, с четвертой – для выражения собственного варианта объяснения изучаемого живого объекта. Следовательно, совершенно справедливо объяснение можно использовать в процессе предметно-биологической подготовки обучающихся как способ учебного познания, а, самое главное, как средство истолкования сущности любого объекта (предмета, явления, процесса) в подробностях для лучшего понимания при выражении собственного мнения о нем.

Для целенаправленного использования объяснения в обозначенных выше качествах внимание обучающихся следует фиксировать на его видах. В общеобразовательном плане достаточно утверждать, что по характеру эксплананса или типу отношений между объектами различают генетическое, причинное, структурное и функциональное объяснения, а по характеру экспланандума или по объясняемому объекту – фактологическое, номологическое и теориологическое объяснения. При изучении биологии чаще всего применяются виды объяснений первой группы, причем причинному объяснению отдается явное предпочтение, что во многом предопределяется сущностью науки о живом. На это совершенно справедливо указывает отечественный ученый-биолог А.А. Оскольский, утверждая, что логически строгая концептуализация результатов биологических исследований приемлема для науки лишь в том случае, если она сопровождается функциональными, адаптивистскими и / или эволюционными объяснениями; в противном случае

полученный результат отторгается как «слишком формальный» или «лишенный биологического смысла» [4]. Принимая представленную позицию, потенциал причинного объяснения в школьной биологии лучше использовать при рассмотрении физиологического, эволюционного и экологического материалов. Именно в данном случае возникает объективная возможность устанавливать и характеризовать связи порождения одного явления другим по линии «причина – следствие – результат». Важно при этом признавать, что данный вид объяснения раскрывает причинную обусловленность рассматриваемых биологических объектов, в отношении которых в качестве причин выступают факторы и условия окружающей среды [3, 5].

Утверждая в общем, обучающихся следует научить причинному объяснению на основе овладения ими алгоритмами рациональной познавательной деятельности. Накопленный нами педагогический опыт позволяет указать на совокупность действий для причинного объяснения: 1) выделить и назвать биологический объект объяснения; 2) выяснить, почему и как появляются новые биологические объекты; 3) выразить связь порождения одного биологического объекта другим; 4) сформулировать вывод о причинной обусловленности существенных свойств биологического объекта. Содержание заданий может быть различным, но в них обязательно должны использоваться категории «причина», «следствие», «результат», «связь». Причем обучающимися достаточно хорошо воспринимаются задания в разных сочетаниях обозначенных категорий, в частности: одна причина – одно следствие, одна причина – одно следствие – один результат, одна причина – несколько следствий – один результат, несколько причин – несколько следствий – несколько результатов. Таких сочетаний, как полагаем, может быть большое количество. Приведем примеры заданий, касающихся обозначенных категорий при воплощении алгоритма причинного объяснения в обучении биологии в разных классах.

ОБЩАЯ БИОЛОГИЯ (9 КЛАСС)

(одна причина – несколько следствий – один результат)

Текст задания. На протяжении нескольких лет пригородный лес стал местом постоянного отдыха людей. В нем они прогуливались, выгуливали домашних животных, совершали пробежки, катались на велосипедах и лыжах. Поток населения в лес постоянно увеличивался. Горские власти, обратив на это внимание, организовали в вечернее и ночное освещение наиболее посещаемых людьми мест в лесу. Постепенно в нем появлялись отдельные тропинки, затем возникла устойчивая тропиночная сеть, в итоге оформились целые дорожки. Стало заметно, что травянистые и кустарниковые растения начали исчезать. Уплотнилась почва, из-за чего даже семенам древесных растений не под силу прорасти. Вслед за этим начали пропадать голоса птиц.

1. Назовите объект объяснения.

Эталон ответа. Объектом является лесное сообщество.

2. Какое явление стало «толчком» к изменению состояния пригородного леса?

Эталон ответа. Вытаптывание почвы в лесном сообществе из-за повышения антропогенной нагрузки.

3. Какие новые явления проявились в лесном сообществе?

Эталон ответа. Новыми явлениями стали появление вытоптаных участков почвы лесного сообщества, вечерняя и ночная освещенность наиболее посещаемых людьми мест, исчезновение растений и животных.

4. Выразите причинную связь изменения лесного сообщества.

Эталон ответа. Вытаптывание – уплотнение почвы, исчезновение растений и животных, изменение состояния лесного сообщества.

5. Сформулируйте вывод об обусловленности одного явления другим в лесном сообществе.

Эталон ответа. Деграция лесного сообщества связана с повышением на него антропогенной нагрузки в виде вытаптывания.

БИОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА (8 КЛАСС)

(одна причина – одно следствие – один результат)

Текст задания. Частота сердечных сокращений – это важный показатель, характеризующий скорость биения сердца. В среднем в состоянии покоя частота сердечных сокращений составляет 60 – 80 ударов в минуту. При активных физических нагрузках сердце качает кровь по организму в 2-2,5 раза быстрее обычного, а частота сердечных сокращений увеличивается. После урока физической культуры, обучающийся измерил свой пульс, который составил около 120 ударов в минуту. Измерял он его так: сложил вместе указательный и средний пальцы правой руки, приложил их к выступающему хрящу спереди шеи, сдвинул пальцы в сторону до углубления в шее и почувствовал пульсацию, включил секундомер и посчитал количество пульсаций за одну минуту.

1. Назовите объект объяснения.

Эталон ответа. Объектом является организм человека.

2. Предположите, почему пульс является показателем частоты сердечных сокращений.

Эталон ответа. Сокращение желудочков сердца выталкивает порцию крови в сосуды кровеносной системы. Она движется и в момент прохождения локально вызывает расширение сосудов. Поэтому пульс и является достоверным показателем частоты сердечных сокращений.

3. Объясните, что происходит в мышечной ткани при ее интенсивной работе.

Эталон ответа. Работа мышечной ткани связана с расщеплением питательных веществ для высвобождения энергии в ее волокнистых клетках. Процесс расщепления веществ происходит при участии кислорода, требуемого митохондриям – энергетическим станциям клетки. Чем интенсивнее работа мышечной ткани, тем больше требуется энергии. Значит кровь должна нести к работающим мышцам все больше кислорода и питательных веществ.

4. Обозначьте причину обнаруженных изменений.

Эталон ответа. Интенсивная мышечная работа на уроке физической культуры вызвала повышение частоты сердечных сокращений.

БИОЛОГИЯ РАСТЕНИЙ (6 КЛАСС)

(одна причина – несколько следствий)

Текст задания. Лейкопласты – не содержащие хлорофилла бесцветные пластиды, в которых накапливаются запасные питательные вещества, в основном крахмал. Они содержатся в неосвещенных частях растения. Лейкопласты имеют двумембранную оболочку, бесструктурную строму – цитоплазму, ДНК, рибосомы 70-с типа (мелкие, единичные), а также ферменты (для синтеза и гидролиза запасных веществ). Внутренняя мембрана образует немногочисленные тилакоиды. За недоразвитость их сравнивают с пропластидами (предшественниками пластид). Хлоропласты – развитые зеленые пластиды, тилакоиды у них собраны в стопки – граны. В тилакоидах идет активное образование фотосинтезирующего пигмента – хлорофилла. Ферменты в них другие, они отвечают за осуществление процесса фотосинтеза. Как и в лейкопластах, в них есть собственная ДНК и рибосомы 70-с типа. Обучающийся в экспериментальных целях зеленое комнатное растение подоконника убрал на время в темный шкаф, а через некоторое время достал и снова поставил на подоконник.

1. Назовите объект объяснения.

Эталон ответа. Объектом является растительная клетка.

2. Объясните, какие изменения произойдут с хлоропластами в растении при его перемещении на время в темный шкаф.

Эталон ответа. В комнатном растении при его перемещении в темный шкаф хлоропласты «превратятся» в лейкопласты: в их тилакоидах перестанет синтезироваться хлорофилл, ферменты для фотосинтеза исчезнут за ненадобностью, будут образовываться ферменты для синтеза и гидролиза запасных веществ.

3. А из него на освещенный подоконник.

Эталон ответа. Перемещение комнатного растения из темного шкафа на освещенный подоконник «запустит» обратные описанным выше процессы и лейкопласты вновь «превратятся» в хлоропласты.

4. Обозначьте причину обнаруженных изменений.

Эталон ответа. Причиной взаимоперехода лейкопластов и хлоропластов является освещенность растения.

Выводы. Реализация интерпретационного подхода в обучении школьной биологии предполагает обязательное использование объяснения, необходимого для проникновения в сущность познаваемых живых объектов (предметов, явлений, процессов). Среди его разных видов особое внимание педагога и обучающихся должно фиксироваться на причинном объяснении, позволяющем устанавливать и характеризовать связи порождения одного явления другим по линии «причина – следствие – результат». Для этого лучше использовать единый алгоритм причинного объяснения, реализуемого при выполнении различных по содержанию учебных заданий. Причем обучающимся в познавательном отношении будет интереснее, если повышать уровень сложности текстов заданий от класса к классу и применять разные сочетания категорий причинного назначения.

Литература:

1. Дрозд, К.В. Проектирование образовательной среды: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / К.В. Дрозд, И.В. Плаксина. – Москва: Юрайт, 2018. – 437 с.

2. Загвязинский, В.И. Изменение социальных функций образования и его стратегических ориентиров в период модернизации / В.И. Загвязинский // Инновационные проекты и программы в образовании. – Раздел: «Теория инновационной деятельности». – 2012. – № 1. – С. 3-7.

3. Майр, Э. Причина и следствие в биологии / Э. Майр // Русский орнитологический журнал. – 2005. – Том 14. – С. 471-484.

4. Осольский, А.А. Риторика функциональных и адаптивных объяснений в биологическом дискурсе / А.А. Осольский // Философские проблемы биологии и медицины: сб. матер. – Вып. 4. «Фундаментальное и прикладное». – Москва: Принтберри, 2010. – С. 332-333.

5. Причинность и телеономизм в современной естественно-научной парадигме / Отв. ред.: Е.Л. Мамчур, Ю.В. Сачков. – Москва: Наука, 2002. – 288 с.

6. Пургина, Е.И. Методологические подходы в современном образовании и педагогической науке: учеб. пособие / Е.И. Пургина. – Екатеринбург: УрГПУ, 2015. – 275 с.

Педагогика

УДК 37.016:57 (045)

кандидат педагогических наук, учитель биологии Маркинов Иван Фёдорович
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Лицей № 4» (г. Рузаяевка)

ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ В ОБЩЕМ БИОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье предпринята попытка обоснования необходимости реализации интерпретации в общем биологическом образовании при ее методологической обусловленности общенаучными идеями и подходами, конкретно-научными подходами и методическими (технологическими) принципами. Интерпретация представлена как теоретический метод и логическая процедура, без которых существенно затруднено познание обучающимися живых объектов в совокупности составляющих их предметов, процессов и явлений. В ней также выражен явный интерпретационный потенциал ряда общенаучных идей (познаваемости объективного мира, осмысления сущности и основ существования человека, конвергенции естественных и гуманитарных наук), общенаучных подходов (информационного, системного, деятельностного, антропологического), конкретно-научных подходов (гуманистического, аксиологического, культурологического) и методических (технологических) принципов (научности, единства теоретической и практической деятельности, вариативности, систематичности, доступности), реализуемых в общем биологическом образовании.

Ключевые слова: общее биологическое образование, интерпретация как метод и процедура познания живого, интерпретационный потенциал общенаучных идей и подходов, конкретно-научных подходов и методических (технологических) принципов в общем биологическом образовании.

Annotation. The article attempts to substantiate the need to implement interpretation in general biological education with its methodological conditionality by general scientific ideas and approaches, specific scientific approaches and methodological (technological) principles. Interpretation is presented as a theoretical method and a logical procedure, without which it is significantly difficult for students to cognize living objects in the totality of their constituent objects, processes and phenomena. It also expresses the explicit interpretational potential of a number of general scientific ideas (cognizability of the objective world, comprehension of the essence and foundations of human existence, convergence of natural and humanitarian sciences), general scientific approaches (informational, systemic, activity-based, anthropological), specific scientific approaches (humanistic, axiological, culturalogical) and methodological (technological) principles (scientific nature, unity of theoretical and practical activity, variability, systematicity, accessibility), implemented in general biological education.

Keywords: general biological education, interpretation as a method and procedure for cognition of living things, interpretive potential of general scientific ideas and approaches, specific scientific approaches and methodological (technological) principles in general biological education.

Введение. Одним из приоритетных признаков качественной подготовки обучающихся в школьные годы, безусловно, является повышенное внимание к формированию у них не просто умения учиться, а делать это результативно. Закономерно, что прогрессивные ученые различных сфер педагогической науки ведут исследования, ориентированные на поиск оптимальных средств реализации обозначенной установки. В том числе, это относится и к школьной биологии, занимающей особое положение среди других общеобразовательных дисциплин из-за уникального познавательного объекта – живой природы в ее многообразных проявлениях. Не вызывает сомнения утверждение, что рациональное познание, а именно оно

реализуется в светском биологическом образовании, нацелено не только на освоение обучающимися массивов знаний о живых объектах (предметах, процессах, явлениях), но и на овладение умениями осмысливать, преобразовывать и преумножать накопленные знания, использовать их в учебных ситуациях и ситуациях неопределенности. С учетом мнения известных в научных кругах методистов биологии Н.Д. Андреевой и Е.Н. Арбузовой, достичь желаемые результаты познания живого вполне возможно, но при использовании определенной категории методических средств, к одному из которых, несомненно, относится интерпретация содержания биологического материала [1, 2].

Изложение основного материала статьи. Развивая высказанную выше мысль, согласимся с мнением отечественных философов Л.А. Микешной и А.Л. Никифорова в том, что интерпретацию следует характеризовать как особый теоретический метод и логическую процедуру познания живых объектов в совокупности составляющих их предметов, явлений и процессов. [5, 6]. С учетом их мнения, а также собственных взглядов на педагогическую категорию «интерпретация», попытаемся выразить ее общий смысл. Интерпретация – это своего рода фундаментальный атрибут познания и деятельности субъекта, его пребывания в природе, среди людей, в языке и культуре, направленный на истолкование (объяснение, понимание) смыслов многообразных объектов (предметов, процессов, явлений) окружающей действительности; в ней гармонично сочетаются признаки теоретического метода и логической познавательной процедуры.

Как теоретический метод интерпретация направлена на преобразование обучающимися 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. Как логическая процедура интерпретация предполагает поэтапное познание обучающимися биологических объектов (предметов, явлений, процессов), связанное с обособлением (изолированием) интересующего проявления жизни от подобных, целеполаганием 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 [3, 4].

Реализация интерпретации в общем биологическом образовании имеет под собой серьезные методологические основания, которые обеспечивают построение стратегии его совершенствования в направлении реализации интерпретации как теоретического метода и логической процедуры в подготовке обучающихся. В качестве них, как известно, в педагогической науке выступают общенаучные идеи и подходы, конкретно-научные подходы, а также методические (технологические) принципы.

Вначале представим интерпретационный потенциал общенаучных идей и подходов. Идея познаваемости объективного мира обеспечивает обучающихся возможностью с помощью интерпретации глубже проникать в научное познание в сущность живых объектов (предметов, процессов, явлений) и постоянно обнаруживать их новые качества, открывая перспективы для дальнейшей поисковой деятельности. Идея осмысления сущности и основ существования человека обеспечивает обучающихся возможностью реального существования множества мнений в отношении одного и того же познаваемого живого объекта (предмета, процесса, явления) как научной базы для выработки рационального представления о нем. Идея конвергенции естественных и гуманитарных наук обеспечивает обучающихся возможностью поиска на рациональной основе среди множества мнений оптимальных ответов на решаемые проблемы, возникающие при познании живых объектов (предметов, процессов, явлений), используя данные и инструментарий как естественных, так и гуманитарных наук. Информационный подход обеспечивает осмысление биологического образования как целостной информационной системы, состоящей из множества различных по сложности подсистем, объединенных общей информацией; объяснение и понимание роли информации и информационных потоков, циркулирующих внутри системы общего биологического образования и других связанных с ней систем для нормального протекания в них процессов и явлений. Системный подход обеспечивает осмысление иерархии социальных систем; истолкование биологического образования как многоэлементной структуры, состоящей из взаимосвязанных между собой и с окружающей средой элементов; объяснение подчиненности системы биологического образования социальному заказу, понимание ее динамики и необходимости фиксации изменений в реальном времени. Деятельностный подход обеспечивает осмысление деятельностной природы познания и его результата – знания; понимание биологического образования как источника знаний, средства формирования интеллектуальных и практических способов действия; объяснение логики учебной деятельности через последовательность этапов целеполагания, планирования, исполнения, самоконтроля, анализа и оценки результатов с выражением для каждого из них конкретных действий. Антропологический подход обеспечивает осмысление результатов научных исследований естественной природы и социальной сущности человека с переносом полученных знаний в биологическое образование; объяснение необходимости использования спектра различных педагогических средств в согласовании с сензитивными периодами развития обучающихся; понимание важности использования межнаучного диагностического инструментария в истолковании знаний о живой природе, ее организации, функционировании, эволюционном изменении, значении для человека, поиске и обнаружении новых исследовательских полей.

Далее выразим интерпретационный потенциал конкретно-научных подходов. Гуманистический подход обеспечивает осмысление уникальности и ценности каждого человека; объяснение прямой зависимости личностного развития обучающихся от используемых педагогами образовательных средств; понимание сущности биологического образования как динамической системы, подчиненной приоритетному удовлетворению запросов обучающихся; осмысление педагогической деятельности как деятельности в системе субъект-субъектных отношений. Аксиологический подход обеспечивает истолкование ценностных смыслов функционирования любого общества и комфортного пребывания людей в нем; объяснение разных видов ценностей, включая познавательную, практическую, здоровьесберегающую, профилактическую, эстетическую, рекреационную ценности живой природы, и значения личностной рейтинговой ценностной системы обучающихся в выборе стратегии и тактик поведения в различных ситуациях; понимание необходимости работы над собой по выработке ценностных ориентаций при получении биологического образования и на протяжении всей сознательной жизни. Культурологический подход обеспечивает осмысление культуры как феномена, основы и результата развития человеческого общества; понимание биологического образования как части культуры и главного транслятора обучающимся адекватных культурных установок в отношении объектов живой природы; объяснение необходимости своевременной трансформации педагогических средств, в первую очередь, содержания предметно-биологического материала, для его соответствия меняющимся личностно-культурным и социально-культурным запросам.

Вслед за этим обозначим интерпретационный потенциал методических (технологических) принципов. Принцип научности обеспечивает обучающимся возможность освоения достоверной информации о живой природе как объективной

основы для интерпретации, включения интерпретации в систему научных методов ее объяснения и понимания, использования интерпретации как логической процедуры целостного познания биологических объектов (предметов, процессов, явлений). Принцип единства теоретической и практической деятельности обеспечивает достижение обучающимися диалектического равновесия между чувственным и рациональным в познании живой природы, критическую проверку освоенных знаний в практике взаимодействия с ее выразителями, осмысление политехнического характера современного биологического образования, установление его связей с производственной сферой общественной жизнедеятельности. Принцип вариативности обеспечивает обучающимся построение индивидуального пути движения к объяснению и пониманию сущности изучаемого проявления живой природы, возможность реального сосуществования множества мнений, касающихся характеристик ее объектов в совокупности предметов, процессов и явления, каждый из которых предстоит осмыслить, обсудить и сделать соответствующие выводы. Принцип систематичности обеспечивает обучающимся возможность «вписать» интерпретацию в систему теоретических методов научного познания живой природы, выстроить и реализовать в практике биологической подготовки поэтапную логическую процедуру интерпретационного познания ее объектов в совокупности предметов, процессов и явлений, постоянно использовать интерпретацию в образовательном процессе для расширения субъективных контуров биологической картины мира. Принцип доступности обеспечивает обучающимся учет реальных познавательных возможностей в изучении живой природы при недопущении психологических, физических, моральных и интеллектуальных перегрузок, позволяет оптимизировать взаимоотношения содержательного и процессуального компонентов обучения биологии.

Выводы. В качестве методологических основ реализации интерпретации в общем биологическом образовании выступают общенаучные идеи и подходы, конкретно-научные подходы и методические (технологические) принципы. Общенаучными идеями являются познаваемость объективного мира, осмысление сущности и основ существования человека, конвергенция естественных и гуманитарных наук. Общенаучными подходами выступают информационный, системный, деятельностный и антропологический. Конкретно-научными подходами служат гуманистический, аксиологический и культурологический. Методическими (технологическими) принципами представляются научность, единство теоретической и практической деятельности, вариативность, систематичность и доступность. Каждый из обозначенных элементов методологических основ имеют явную связь с интерпретацией, которая пронизывает их и наполняет новыми смыслами. Интерпретация выступает в роли своеобразного научного интегратора, суммирующего педагогический эффект от согласованной реализации обозначенных идей, подходов и принципов в работе с обучающимися, тем самым позволяет им достигать желаемых результатов познания живых объектов (предметов, процессов, явлений) в условиях общеобразовательной школы.

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. Маркинов, И.Ф. Технология формирования у обучающихся умения объяснять биологический материал для достижения метапредметных результатов / И.Ф. Маркинов М.А. Якунчев, Н.Г. Семенова [и др.] // Современные наукоемкие технологии : науч. журнал. – 2020. – № 11 (2). – С. 437-442.
4. Маркинов, И.Ф. Характеристика уроков биологии по использованию интерпретации как метода познания живых объектов / И.Ф. Маркинов, М.А. Якунчев, Н.Г. Семёнова // Проблемы современного педагогического образования: сб. науч. тр. – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 72. – Ч. 4. – С. 220-223.
5. Микешина, Л.А. Интерпретация как фундаментальная функция операция познания / Л.А. Микешина // Эпистемология и философия. – 2008. – Т. XVII. – № 3. – С. 5-13.
6. Никифоров, А.Л. Виды научного объяснения: науч. издание / А.Л. Никифоров, Е.И. Тарусина // Логика научного познания. – Москва: Наука, 1987. – С. 180-196.

Педагогика

УДК 377

доктор педагогических наук, профессор, профессор Маркова Светлана Михайловна

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

преподаватель Уракова Екатерина Андреевна

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

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается технология профессионального обучения как педагогическая категория, имеющая социально-экономические, научно-технологические, производственные, личностно-деятельностные характеристики. Системный подход реализуется как логико-историческое обобщение, как соединение теории и практики, как взаимопроникновение познавательно-объяснительного процесса и практической деятельности, как взаимосвязь интеграции и дифференциации в исследовании технологии профессионального обучения. Технология профессионального обучения разрабатывается на основе личностного, деятельностного, системного, цифрового, интегративного-модульного подходов, обеспечивающих предпосылки эффективной профессиональной подготовки будущих рабочих и специалистов. Также, в статье предлагаются принципы профессионального обучения (например, непрерывности и последовательности, доступности, плановости, интегративности, преемственности.). Технология профессионального обучения представлена на методологическом, теоретическом и дидактическом уровнях. Технология профессионального обучения связана с технологическими процессами, существующими в современном автоматизированном производстве.

Ключевые слова: технология, профессиональное обучение, системный подход, теоретическое обучение, производственное обучение.

Annotation. The article examines the technology of vocational training as a pedagogical category with socio-economic, scientific and technological, production, personal and activity characteristics. The systematic approach is implemented as a logical-

historical generalization, as a combination of theory and practice, as the interpenetration of the cognitive-explanatory process and practical activity, as the relationship of integration and differentiation in the study of vocational training technology. The technology of vocational training is developed on the basis of personal, activity, system, digital, integrative-modular approaches that provide the prerequisites for effective vocational training of future workers and specialists. Also, the article proposes the principles of vocational training (for example, continuity and consistency, accessibility, planning, integrativity, continuity.). Vocational training technologies are presented at the methodological, theoretical and didactic levels. The technology of vocational training is associated with technological processes that exist in modern automated production.

Keywords: technologies, vocational training, systems approach, theoretical training, industrial training.

Введение. Технология профессионального обучения как педагогическая категория имеет многоаспектную системную характеристику, синтезирующая социально-экономические, научно-технические, производственные личностно-деятельностные факторы. Системность в технологии профессионального обучения связывается с системами «общество – природа – человек», «наука – техника – производство», «общество – труд – индивидуум». Проявление системного подхода возможно при соблюдении следующих положений:

1. Реализация системного подхода к технологии профессионального обучения предполагает определённую форму обобщения социально-экономического, научно-технического, производственно-технологического, культурологического и другого познания.

2. Основная цель профессионального обучения подготовка производственника нового типа [8]. Поэтому, для исследования существенным становится «опережающее моделирование», что требует изучения социальных отношений, ценностных ориентаций, детерминирующих развитие содержания, воспитания и развития будущих рабочих и специалистов.

3. Системный подход реализуется в четырёх аспектах:

- как логико-историческое обобщение;
- как соединение теории и практики;
- как взаимопроникновение познавательно-объяснительного процесса и практической деятельности;
- как взаимосвязь интеграции и дифференциации в исследовании технологии профессионального обучения.

Целью статьи является теоретическое обоснование технологии профессионального обучения как педагогической категории с точки зрения системного подхода.

Изложение основного материала статьи. Профессиональное обучение предполагает фундаментальную общеобразовательную и общепроизводственную подготовку рабочих и специалистов высокой квалификации. Так же, составной частью профессионального обучения является экономическая, экологическая, правовая подготовка, формирование у обучающихся высокой профессиональной культуры [2].

В развитии профессионального обучения большое значение имеет производственный труд, развивающийся под воздействием рыночной экономики, научно-технического процесса. Сложность и инновационный характер производственного труда предполагает глубоко образовательных рабочих и специалистов.

Реализация системного подхода позволяет обосновать технологию профессионального обучения [1]. Технология профессионального обучения разрабатывается на основе личностного, деятельностного, системного, цифрового, интегративного-модульного подходов, обеспечивающих предпосылки эффективной профессиональной подготовки будущих рабочих и специалистов. Это возможно, если:

– профессиональное обучение рассматривается как система, реализующая дуальный характер, законы производства и законы педагогики и осуществляющая теоретическое и производственное обучение в соответствии с логикой педагогического и производственного процессов;

– будут взаимосвязаны ведущие компоненты профессионального обучения: целевой, содержательный (включающий содержание общего, политехнического, профессионального образования), теоретическое обучения, практическое обучение, управление профессиональным обучением, результат;

– будут взаимодействовать структурные функциональные элементы учебно-познавательной, учебно-производственной и учебно-профессиональной деятельности, взаимосвязь между трудом, наукой, техникой, производством и образованием;

– взаимосвязь теоретического и производственного обучения рассматривается как основной элемент процесса обучения, определяющий направления научно-технического прогресса в содержании образования и в подготовке компетентных рабочих и специалистов;

– в структуре процесса профессионального обучения устанавливаются связи социальных, педагогических, психологических, научно-технических, производственно-технологических закономерностей профессиональной деятельности рабочих и специалистов в условиях научно-индустриального типа производства;

– в качестве системообразующего фактора профессионального обучения рассматриваются интеграционные процессы в науке, технике, производстве и профессиональной деятельности.

Исследование профессионального обучения показало, что социальное и профессиональное развитие личности имеет фундаментальное значение в изучении научно-педагогических и практических задач подготовки рабочих и специалистов [3].

В процессе разработке технологии профессионального обучения взаимосвязь социализации и профессионализации личности выступают системообразующим фактором на всех этапах определения структуры и содержания процесса обучения [5].

Так, на этапе определения технологии структуры взаимосвязь социального и профессионального развития личности, осуществляется через процессы личностно-профессионального развития обучающихся. На этапе операционно-деятельностной структуры социальное и профессиональное развитие реализуется через решение кейс-задач, производственных и социально-профессиональных ситуаций. Специально моделируемые профессиональные ситуации в процессе обучения обеспечивают развитие индивидуальных личностных характеристик обучающихся.

Самое существенное в процессе профессионального обучения – это единство учебно-воспитательной, учебно-производственной и общественно-практической деятельности в непрерывном процессе формирования профессиональных компетенций обучающихся [7]. Такие принципы непрерывного образования как (непрерывность, поступательность, плавность, интегративность, преемственность, самообразование) выступают системообразующим фактором не только к профессиональному обучению, но и к каждому компоненту в отдельности.

Процесс профессионального обучения реализуется на основе следующих принципов:

– непрерывность и последовательность процесса профессионального обучения, проявляющаяся через последовательность и взаимосвязанность его этапов (от допрофессиональной подготовки до этапа адаптации выпускников на производстве);

- плановость профессионального обучения, обеспечивающаяся обоснованностью прогнозируемых учебно-профессиональных и учебно-производственных задач;
- интегративность процесса профессионального обучения, проявляющаяся в обобщении социальных, педагогических и производственно-технологических характеристик;
- преемственность профессионального обучения, достигающаяся взаимосвязью со всеми компонентами педагогического процесса.

Преемственность обучения в системе «школа – профессиональное обучение – производство», производство рассматривается как педагогическая система, в которой происходит овладение профессиональным мастерством, профессиональными отношениями [4].

Взаимосвязь профессионального обучения с такими этапами профессионального образования, как системой повышения квалификации, подготовки и переподготовки рабочих и специалистов обеспечивает введение в его содержание социально-профессионального модуля, ориентирующий обучающихся на деятельность в различных производственных ситуациях, на конкретное повышение квалификации и дальнейшую возможность продолжения образования.

Технология профессионального обучения включает следующие основные компоненты: целевой, мотивационный, содержательный, операционно-деятельностный, контрольно-корректирующий, оценочно-результативный.

К первой группе подсистем процесса профессионального обучения относятся: профессионально-педагогическая и учебная деятельности; теоретическое и производственное обучение.

К подсистемам второго уровня: формирование профессиональных компетенций, формирование профессиональных способностей, формирование профессиональных и социально значимых качеств личности обучающихся.

Процесс обучения включает допрофессиональную подготовку, подготовительный этап обучения, основной этап, узкоспециализированную подготовку, производственную практику, адаптацию на производстве, что является основой теоретической модели профессионального обучения [6].

Также, процесс обучения имеет функциональную направленность всех процессов, составляющих профессиональное обучение, результатом которого является готовность обучающихся к профессиональной деятельности.

Выводы. Таким образом, модуль технологии профессионального обучения имеет следующие педагогические характеристики.

1. На методологическом уровне модель включает концептуальные основы, цели обучения, базовые понятия, закономерности и принципы исследования.

2. На теоретическом уровне технология включает подсистемы первого (процессы обучения и учения, теоретическое и производственное обучение) и второго (формирование профессиональных и социальных качеств личности, мотивов, профессиональных компетенций) уровней, компоненты профессионального обучения. Периоды профессионального обучения определяются профессиональным развитием будущих рабочих и специалистов и включают до профессиональный, профессиональный и пост профессиональный периоды становления будущих рабочих и специалистов.

3. В процессе профессионального обучения выделяются блоки, соответствующие с выделенными компонентами в социологическом, педагогическом, технико-технологическом аспектах, а также с учетом управленческо-организационной деятельности обучающихся.

Системообразующим фактором выступает результат обучения, то есть профессиональная деятельность будущих рабочих и специалистов. Основными критериями оценки профессионального обучения выступают готовность обучающихся к профессиональной деятельности и уровень сформированности личностных качеств обучающихся.

Технология профессионального обучения связана с технологическими процессами, существующими в современном автоматизированном производстве.

Разработка технологии профессионального обучения требует систематизации профессиональных знаний и умений, в процессе которой обеспечивается последовательность формирования учено-практических, политехнических и профессиональных компетенций, развитие у обучающихся творческого мышления и технологической самостоятельности.

Литература:

1. Ваганова О.И. Технологии организации взаимодействия субъектов образовательного процесса в профессиональном образовании // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – № 1(30). – С. 56-58.
2. Ваганова О.И., Павлова Е.С., Шагалова О.Г., Воронина И.Р. Технология индивидуализации обучения // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9. – № 2(31). – С. 208-211.
3. Ваганова О. И., Гладкова М. Н., Кутепов М. М. Гуманистические технологии в высшем образовании // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10. – № 2(35). – С. 193-196.
4. Зиновьева С.А., Бекетова Ю.А., Демакова О.В. Исследование педагогических технологий при обучении студентов декоративно-прикладному искусству // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-1. – С. 103-105.
5. Маркова С.М. Проектирование педагогических технологий профессионального обучения // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. Сборник статей по материалам V Всероссийской научно-практической конференции. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина". – Нижний Новгород. – 2020. – С. 38-40.
6. Маркова С.М. Методика исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7. – № 1(26). – С. 2.
7. Уракова Е.А., Гусев Е.Н., Сидоров А.Н. Основные направления развития профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-3. – С. 240-243.
8. Уракова Е.А., Сидоров А.Н. Закономерности и принципы практического обучения в профессиональном образовании // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы. Сборник статей по материалам Всероссийской (национальной) научно-практической конференции. Красноярский государственный аграрный университет. – Красноярск. – 2020. – С. 317-320.

УДК 371

преподаватель Мартынова Татьяна Игоревна

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

«ФАБРИКА ТАЛАНТОВ» ПЕТРА СТОЛЯРСКОГО И СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются некоторые принципы работы в классе выдающегося скрипичного педагога П.С. Столярского, которые актуальны сегодня и применимы в русле современных технологических подходов. Проанализировано несколько точек зрения на понятие «педагогическая технология». Выделены современные технологии, созвучные педагогике П.С. Столярского. Обозначены характерные особенности и черты преподавательской деятельности Столярского, а также проведен краткий анализ этой деятельности. Охарактеризованы основные методические подходы, на которых строилась педагогика Столярского и которые можно с уверенностью использовать сегодня.

Ключевые слова: музыкальное образование, педагогические технологии, процесс обучения, интуиция педагога, групповые занятия, скрипка, школа, педагогическая технология, мелкогрупповое обучение.

Annotation. The author analyses some essential principles of class work of outstanding violin teacher P.S. Stolyarsky. All these principles are actual nowadays and can be successfully applied along with contemporary technological approaches. The article analyses several points of view on "pedagogical technology" definition. Modern technologies which correlates to Stolyarsky's pedagogy are highlighted in the research. Essential specificities and features of Stolyarsky's pedagogical activities are marked by the author as well as its brief analyses. Main methodical approaches as basement of Stolyarsky's pedagogy which can be definitely used in the modern education are described.

Keywords: Music education, pedagogical technologies, pedagogic process, teacher's intuition, group exercises, violin, School, small group education.

Введение. Петр Соломонович Столярский (30.11.1871 – 29.04.1944) – один из самых ярких представителей русской скрипичной школы конца XIX – начала XX века.

Система преподавания П. С. Столярского выдержала серьезное испытание временем и успешно применялась, и развивалась его последователями и учениками.

Им была открыта в 1911 году своя музыкальная школа, основанная как «Частные музыкальные скрипичные курсы», которую называли в Одессе «фабрикой талантов». А знаменитый земляк Столярского – Леонид Утесов – называл его «изобретателем конвейера талантов».

Из этой «фабрики талантов» вышли исполнители, которые обрели всемирную славу – Натан Мильштейн (1904-1992), Давид Ойстрах (1908-1974), Елизавета Гилельс (1919-2008), Михаил Фихтенгольц (1920-19085), Борис Гольдштейн (1922-1987).

Необходимо отметить также, что Столярский в 1933 году создал первую в СССР специализированную музыкальную школу-десятилетку для одарённых детей, по образцу которой были открыты школы в Москве, Ленинграде, Екатеринбурге.

Педагогическое наследие Столярского так же, как и наследие любого выдающегося мастера музыкальной педагогики сохранило в значительной мере свою актуальность до сегодняшнего дня. Ряд принципиально значимых педагогических установок в работе Столярского может быть эффективно использован в теории и практике преподавания в музыкально-исполнительских классах сегодня.

Изложение основного материала статьи. Изучение материалов, связанных с деятельностью П.С. Столярского, имеет значение не только с историко-педагогической точки зрения. Оно способно принести реальную пользу педагогу-практику в наши дни. Однако это может реализоваться лишь тогда, когда среди многих современных методических диспозиций и технологий удастся выявить наиболее созвучные подходам Столярского-педагога, релевантные им своими основными компонентами – и, затем, выявив подобные технологии, использовать их в процессе обучения.

В научном понимании и употреблении «педагогическая технология» существуют несколько различных позиций.

1. Педагогическая технология – средство методического инструментария, учебного оборудования; совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку методов, способов, приемов обучения; она есть организационно – методический инструментарий педагогического процесса. (Б.Т. Лихачев, С.А. Смирнов, В. Бухвалов, М. Майер и др.).

Б.Т. Лихачев считал, что педагогическая технология – это «совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно – методический инструментарий педагогического процесса» [13, С. 48]

2. Педагогическая технология – это процесс коммуникации, основанный на определенном алгоритме, программе, системе взаимодействия участников педагогического процесса. (М.А. Чошанов, С. Гибсон, В.А. Сластёнин и др.).

В.А. Сластенин утверждает, что «педагогическая технология – это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий» [15, С. 407].

3. Представители третьей позиции (П.И. Пидкасистый, В.В. Гузеев, М. Эраут, Р. Кауфман, С. Ведемейер) рассматривают педагогическую технологию как обширную область знания, опирающуюся на данные социальных, управленческих и естественных наук.

4. Четвертая позиция основывается на многоаспектном подходе и предлагает рассматривать педагогические технологии как многогранный процесс (М.В. Кларин, В.В. Давыдов, Г.К. Селевко, Д. Финн и др.), что предполагает систему функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенную на научной основе.

Г.К. Селевко в педагогической технологии выделяет следующие элементы:

- концепция;
- цель обучения;
- средства диагностики состояния ученика;
- критерии выбора моделей обучения;
- содержание обучения;
- методы и формы обучения.

Количество педагогических технологий сегодня исчисляется десятками. Среди них есть и такие, у которых отчётливо просматривается историческая преемственная связь с педагогикой Столярского и других выдающихся педагогов прошлого.

В ряду современных педагогических технологий целесообразно выделить в данном случае:

Технология личностно-ориентированного обучения. Деятельность педагога, ведущего учебно-воспитательную работу в контексте этой технологии, направлена на выявление личностных смыслов обучающегося (его динамических смысловых

систем, по Л.С. Выготскому), на всесторонний учёт его запросов, интересов, его природных возможностей (задатков, способностей) и т.д.

Такова была (в современной терминологической интерпретации) практика Столярского-педагога; отличительные особенности технологии личностно-ориентированного обучения.

Педагогическая технология, основанная на гуманистических началах в деятельности педагога. Сущность этой технологии, как видно из её названия, отражена в понятии «гуманизм»; структура технологии включает в себя компоненты, аналогичные тем, которые входят в педагогику сотрудничества.

Технология мелкогруппового обучения. Также, как и предыдущая, технология мелкогруппового обучения ставит во главу угла «такой тип взаимодействия, в процессе которого его субъекты стремятся понять и поддержать друг друга, чтобы достичь совместного результата (...). В процессе организации такого сотрудничества в учебном процессе каждый участник совместного дела должен обладать правом на собственное мнение...» [1, С. 94].

Организуя мелкогрупповые занятия, П.С. Столярский обращал внимание, чтобы каждая порция знаний доставалась не одному, а нескольким ученикам.

Технология диалогического общения. Польза диалога в обучении признаётся сегодня практически всей передовой частью педагогического сообщества.

Гносеологическая, развивающая функция диалога, интуитивно сознававшаяся Столярским, побуждала его, как отмечалось ранее, использовать эту форму работы даже на уроках, проводившихся с дошкольниками. Сегодня, в условиях заметно усилившейся акселерации подрастающего поколения, диалог имеет все основания занимать ещё более прочные позиции в обучении.

Технология опережающего обучения. Данная технология сравнительно недавно стала объектом внимания значительной части педагогического сообщества – как теоретиков, так и учителей-практиков. Одним из поводов для этого послужили исследования С.Н. Лысенковой, показавшие целесообразность предварительного и опережающего введения элементов новых знаний в учебный процесс.

Во-многом эта технология зиждется на понятии «зона ближайшего развития», введенным Л.С. Выготским.

«Зона ближайшего развития ребенка – это расстояние между уровнем его актуального развития, определяемого с помощью задач, решаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития ребенка, определяемым с помощью задач, решаемых ребенком под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными его сотоварищами» [2].

Технология проблемного, творчески-поискового обучения. Проблемное обучение в его теоретических и практических аспектах имеет большую историю. На его роль в процессах инициирования самостоятельности учащихся, развития их творческо-музыкальной активности, указывали многие классики отечественной и зарубежной педагогики.

В отличие от ряда своих коллег, Столярский высматривал достоинства проблемного обучения не только в самостоятельном решении учеником тех или иных задач. Самостоятельное нахождение, выявление учеником тех проблем, которые возникают подчас малозаметно, имплицитно в ходе работы над музыкальным материалом, нахождение неизвестного в, казалось бы, хорошо знакомом и известном – таков, по Столярскому, наиболее эффективный путь активизации эвристического мышления.

Педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся (активные методы обучения).

Здесь выделяется технология активизации мотивационной сферы. Педагогам-практикам известно, что нет более важной и, в то же время, более сложной задачи, нежели активизация мотивационной сферы учащегося, причём, не активизация «вообще», а именно та активизация, которая необходима в интересах повышения качества учебной деятельности. «Формирование познавательной мотивации является ключевой проблемой в образовательной практике, поскольку именно от неё в достаточной степени зависит образовательный результат» [8, С. 209] Этот момент имеет непосредственное отношение к пропедевтике раннего выбора профессии. Современная наука выделяет следующие задачи подобной пропедевтики.

Так, С.Н. Чистякова считала, что главной задачей профессионального самоопределения является формирование у младших школьников здорового интереса к профессиональной деятельности. Чтобы достичь эту цель необходимо:

- формировать осознанные представления о мире труда и профессий;
- развивать интеллектуальную и эмоционально-волевою сферы;
- развивать рефлексию и обучение навыкам самопознания;
- развивать реалистическую самооценку [17, С. 114].

Василий Давыдов в свое время отмечал, что школьников младших классов можно охарактеризовать такими свойствами как: эмоциональность, любопытство и чувствительность. Педагоги вызывают у них огромным авторитет. Ученики младшего школьного возраста обычно стараются подражать взрослым, и такое явление происходит на психологическом уровне, поэтому чаще всего они ориентированы на профессии тех взрослых, которые для них более значимы: учителя, родители, родственники, близкие друзья семьи.

И еще один немаловажный момент: «Ранний повседневный труд способствует жизненному самоопределению и правильному выбору профессии. Привыкать к труду, понимать его необходимость, приобретать трудовые умения и навыки младшим школьникам помогают повседневные практические дела и разнообразные виды общественно полезной деятельности» [9, С. 509].

Нетрудно выявить близость вышеописанных современных педагогических технологий процессам обучения в области художественно-творческих дисциплин.

Резюмируя обзор технологий, имеющих отношение к педагогике Столярского, напомним, что это лишь небольшая часть из тех, которые могли бы быть названными в данной связи. Далее, обратим внимание, что любые педагогические технологии, в том числе и вышеперечисленные, включают в себя различные компоненты, совокупность которых направлена на достижение определённых учебно-образовательных и воспитательных целей.

В практике обучения технологии могут использоваться по отдельности (реже), либо комплексно, в виде сложно структурированных «ансамблей» рабочих приёмов и средств обучения (чаще).

Известно, что педагогический опыт таких выдающихся музыкантов как А.Г. Рубинштейн и В.И. Сафонов, Л. Ауэр и И.В. Гржимали, К.Г. Мострас и Л.М. Цейтлин (этот перечень нетрудно было бы продолжить) внимательно изучался и систематизировался, находя теоретическое и практическое отражение в различных методических системах, в совокупности различных музыкально-педагогических установок и подходов, иными словами, в музыкально-педагогических технологиях.

При этом одному из основателей, «прародителей» российской скрипичной педагогики XX века П.С. Столярскому посвящено не много теоретических работ, несмотря на яркую специфичность его педагогики.

Возможно, здесь сказывались особенности профессиональной биографии П.С. Столярского, на начальном этапе которой он был лишён, как известно, профессионального педагогического руководства. Безусловно, давали о себе знать и

особенности его индивидуальной психической конституции, способствовавшей обретению П.С. Столярским нужных ему познаний не столько с опорой на дискурсивные действия, сколько путём догадок, «прозрений», непосредственных «усмотрений и постижений».

В книге «Петр Столярский» М. Гольдштейн вспоминает о своем разговоре с профессором Московской консерватории Александром Борисовичем Гольденвейзером по поводу методики преподавания Столярского. Гольденвейзер заметил, что многое может показаться фантастичным и неправдоподобным, а главное неосуществимым другим педагогом. Но потом добавил, что Столярскому позволялось доказать, что самое фантастическое можно превратить в реальность. И этой реальностью он широко воспользовался [5, С. 63].

Рассмотрение характерных особенностей и черт преподавательской деятельности Столярского, а также категориальный анализ этой деятельности свидетельствуют, что учебно-воспитательная практика Столярского при всём многообразии её проявлений базировалась на трёх основных методологических подходах.

1. Подход, исходящий из необходимости подготовительной, пропедевтической работы с начинающим учеником. Смысл и назначение этого периода в создании условий, благоприятствующих собственно обучению игре на том или ином музыкальном инструменте.

Данный подход, предполагающий подготовительный этап занятий с малолетним учеником, важен в плане формирования у него интереса к занятиям музыкой, желания научиться играть на том или ином музыкальном инструменте.

2. Подход, основанный на убеждении в целесообразности и продуктивности мелкогрупповой формы обучения в музыкально-исполнительских классах, предполагающий занятия одновременно с несколькими учениками – как альтернативу распространённой диадической (учитель – ученик) форме занятий.

Среди широких кругов педагогов-музыкантов традиционно бытует отрицательное отношение к коллективной форме обучения музыкально-исполнительскому искусству, даже если этот «коллектив» состоит всего из трёх-четырёх учеников. Столярский, напротив, видел в мелкогрупповой форме занятий определённые преимущества.

3. Подход, допускающий использование таких приёмов и способов работы с детьми, которые и по своему составу, и в содержательно-процессуальном отношении сближаются с приёмами и способами работы, практикуемыми в работе с более взрослыми учениками.

Следует уточнить, о каких конкретно приёмах и способах учебной работы идёт речь. Выше говорилось, что Столярский, общаясь с учениками, умело использовал потенциал диалога. Именно в отборе тем диалога сказывалось мастерство Столярского-педагога, его психологическая компетенция. Его общение с учениками не только способствовало процессам понимания, точнее, взаимопонимания, межличностного взаимопроникновения, но и обогащало духовный мер растущего человека, его сознание. И, что не менее важно, закладывало основу их (учителя и ученика), совместной деятельности, определяло её успешность.

Ряд принципиально значимых педагогических установок и подходов Столярского, доказавших свою эффективность, может шире использоваться в наши дни в теории и практике преподавания музыкально-исполнительских дисциплин.

К числу таких педагогических установок и диспозиций могут быть отнесены следующие:

1. В музыкально-исполнительских классах могут быть использованы, как индивидуальные, так и мелкогрупповые формы обучения.

2. Задачей педагога является сбалансированное развитие учащегося, как интуитивное проникновение в музыкальный материал, так и рационально-аналитические формы работы.

3. Развивая двигательные-моторные (технические) умения и навыки учащегося, имеет смысл использовать, как специальные технические упражнения, так и отдельные фрагменты из музыкальных произведений, способствующих решению учащимся тех или иных задач.

4. Педагогу необходимо владение искусством диалога, как средством активизации творческого начала в деятельности учащегося.

Выводы. Таким образом, с учетом того, что преподавателям музыкальных учебных заведений сегодня приходится учитывать новые реалии, с которыми они сталкиваются в своей педагогической практике, можно утверждать, что основные методические принципы, сформулированные основоположником советской скрипичной школы П. С. Столярским, не утратили своей актуальности.

Литература:

1. Бордовская Н.В. Технология обучения в сотрудничестве \\\ Современные образовательные технологии. – М., 2011.
2. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Л.С. Выготский. Умственное развитие детей в процессе обучения. – М.; Л., 1935.
3. Гинзбург Л., Григорьев В. История скрипичного искусства. – М.: Музыка, 1990. – 285 с.
4. Голованов В.П., Методика и технология работы педагога дополнительного образования [Текст] / В.П. Голованов. – М., Владос, 2004.
5. Гольдштейн М. Петр Столярский. – Иерусалим, 1989. – 98 с.
6. Гринберг М., Пронин В. В классе П.С. Столярского // В сб.: Музыкальное исполнительство, в. 6. – М., 1970. – С. 162-193.
7. Давыдов, В.В. Психическое развитие младшего школьника под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1990. – С. 12-27.
8. Дандарова Ж.К. Технологии актуализации мотивационного потенциала образовательной среды // Современные образовательные технологии. – М., 2011. – С. 209.
9. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону, 1996.
10. Ломоносова Н. Петр Соломонович Столярский. Он мог прочесть талант в душе ребенка. – Одесса, 2003.
11. Лысенкова С.Н. Методом опережающего обучения. – М.: Просвещение, 1988
12. Ойстрах Д., Фурер С., Мордкович Л. О нашем учителе. (К столетию П.С. Столярского). – М.: «Советская музыка», 1972, № 3.
13. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2т. Т1. НИИ школьных технологий, 2006. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).
14. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. – М. – 1986. – С. 7.
15. Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – 7-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007.
16. Хуторской А.В. Современные педагогические инновации на уроке // Интернет-журнал "Эйдос". – 2007.
17. Чистякова, С.Н. Школа и выбор профессии [Текст] / С.Н. Чистякова, В.А. Поляков. – М.: Педагогика, 2007. – 114 с.
18. Ямпольский И. Русское скрипичное искусство. – Л.: Музыка, 1951. – 516 с.

УДК 378.016

старший преподаватель Матвеева Надежда Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

старший преподаватель Русяев Александр Петрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

кандидат педагогических наук, доцент Кондратьева Татьяна Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НА ЗАНЯТИЯХ КЕРАМИКОЙ

Аннотация. В статье рассматривается проблема практико-ориентированной подготовки будущего педагога к организации и руководству декоративно-прикладным творчеством обучающихся. Целью исследования является показать возможности занятий по художественной лепке и гончарному ремеслу как средства практико-ориентированной подготовки студента.

Ключевые слова: студент, будущий педагог, практико-ориентированная подготовка, декоративно-прикладное творчество, художественная лепка, гончарное искусство.

Annotation. The article deals with the problem of practice-oriented training of a future teacher for the organization and management of decorative and applied creativity of students. The purpose of the study is to show the possibilities of artistic modeling and pottery classes as a means of practice-oriented student training.

Keywords: student, future teacher, practice-oriented training, decorative and applied creativity, artistic modeling, pottery.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова и Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева) по теме: «Декоративно-прикладное творчество в практико-ориентированной подготовке студента-бакалавра»)

Введение. Проблема формирования практико-ориентированной подготовки будущих педагогов дополнительного образования является актуальной как в теоретическом, так и в практическом плане. В профессиональном стандарте "Педагог дополнительного образования детей и взрослых" предъявляется социальный заказ на формирование педагога, «...способного создавать условия для развития обучающихся, мотивировать их к активному освоению ресурсов и развивающих возможностей образовательной среды, освоению выбранного вида деятельности (выбранной образовательной программы)» [6]. Содействие развитию личности обучающегося, реализации ее продуктивной, творческой активности, одаренности, раскрытие и реализация сущностных сил обуславливают поиск новых подходов к организации учебного процесса. В этой связи, особенно важно искать возможности для развития продуктивно-созидательной деятельности обучающихся в системе дополнительного образования. Занятия керамикой имеют большие возможности для развития творческого потенциала обучающихся, формирования интереса к традиционному народному искусству, общих и специальных практических умений при работе с глиной. Интерес детей к художественной обработке глины обусловлен несколькими причинами. Глина – доступный материал, который обладает большими выразительными возможностями. Лепка и роспись глиняных игрушек посильна обучающимся даже младшего возраста.

В.А. Вардания, А.П. Русяев [3], подчёркивая важность занятий керамикой для эстетического и художественного воспитания обучающихся, отмечают, что занятия лепкой имеют большое образовательное и воспитательное значение: воспитывают усидчивость, развивают трудовые умения и навыки ребенка, мелкую моторику пальцев и ловкость рук.

Выполнение керамических изделий на гончарном круге способствует формированию объемно-пространственного мышления, развитию творческого воображения обучающихся, является эффективным средством познания объемно-пространственных свойств предметов окружающей действительности.

Следовательно, для успешного руководства художественно-творческой деятельностью обучающихся необходима практико-ориентированная подготовка выпускника педагогического вуза – педагога-художника, который органично сочетает творческую и педагогическую деятельность. Поэтому в период обучения в вузе студенту необходимо овладеть технологией изготовления керамических изделий, научиться понимать сущность декоративно-прикладного творчества, четко осознавать процесс формирования художественного образа, уметь донести необходимый опыт, знания, умения и навыки обучающимся.

Проблема практико-ориентированной подготовки будущих педагогов в вузовском образовании, значительный практический опыт вузов по организации практико-ориентированного обучения студентов получили широкое обсуждение в современных отечественных исследованиях. В них актуализируются вопросы практико-ориентированной подготовки педагогов (Н.В. Кузнецова, С.В. Маслова, О.И. Чиранова [4]), определяется специфика практико-ориентированной подготовки педагога к проектированию индивидуального образовательного маршрута обучающегося (И.Б. Буянова, С.Н. Горшенина, И.А. Неясова, Л.А. Серикова [1]). В системе вузовской подготовки учителей изобразительного искусства проблема организации учебно-творческой деятельности на материале художественной керамики получила разработку в диссертационных исследованиях Ю.А. Овчаровой [5], Е.А. Сысоевой [7]. Интересен опыт реализации исследовательских проектов студентов в области возрождения народной глиняной игрушки в организациях дополнительного образования для приобщения детей к истокам народного и декоративно-прикладного искусства (Вардания В.А., Кукса А.А., Тоцева Е.А.) [2].

Анализ литературы подтверждает актуальность и значимость проблемы практико-ориентированной подготовки студента, вместе с тем возможности занятий керамикой для художественно-творческого развития будущего педагога в условиях вузовской подготовки недостаточно изучены и разработаны.

Изложение основного материала статьи. На базе ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» в системе профессиональной подготовки студентов, обучающихся по направлению

подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями) Изобразительное искусство. Дополнительное образование (в области дизайна и компьютерной графики) большое внимание уделяется различным видам декоративно-прикладного искусства, в том числе керамике.

Изучая дисциплину «Основы керамики» в 1 семестре, разработанную на основе требований ФГОС ВО и профессионального стандарта педагога, студенты приобретают первоначальные знания о глине как материале для художественного творчества. Они узнают о сортах глины, влиянии материала для лепки на качество выполняемых изделий. На практических занятиях будущие учителя учатся готовить глину к работе, осваивают простейшие приемы работы с ней – раскатывание и сдавливание. Выполнение учебных заданий предполагает лепку посуды ручным способом – мисок, кружек, горшков из жгутов глины. Также студенты знакомятся с основными способами лепки керамических изделий – конструктивным, пластическим и комбинированным. При конструктивном способе лепки предмет создается из отдельных частей. Сущность пластического способа лепки заключается в том, что изделие лепится из цельного куска глины. Комбинированный способ представляет собой сочетание конструктивного и пластического способов лепки. Указанный способ лепки используется студентами при создании народной глиняной игрушки – шишкеевской свистульки.

Формирование представлений будущих учителей о народной глиняной игрушке происходит в процессе изучения дисциплины по выбору «Народная игрушка». На занятиях студенты знакомятся с традиционными промыслами России, которые издавна занимались лепкой и росписью глиняных игрушек – каргопольской, филимоновской, дымковской. Практическое задание предполагает создание собственной творческой работы с опорой на изделия народных мастеров. Выполняя лепку игрушки, студенты постигают взаимосвязь формы изделий со свойствами глины. Например, вытянутые пропорции филимоновской игрушки обусловлены тем, что, выполняя лепку из цельного куска нежирной глины, мастера мокрыми руками заглаживали образующиеся трещинки, что породило особенную образно-пластическую форму игрушки.

При выполнении росписи глиняных игрушек студентами учитывается единство орнаментального решения и строения формы, соразмерность, цветовое решение будущего изделия. Будущие учителя узнают о значении орнаментальных образов в декоре народной игрушки, семантике цветов.

Особый интерес у студентов вызывает изучение промысла по художественной обработке глины, который бытовал на территории Республики Мордовия в селе Шишкеево Рузаевского района. Это село некогда было одним из известных центров гончарного ремесла. Там же лепили знаменитую шишкеевскую игрушку. В.А. Варданын отмечает, что глиняную игрушку, которая зародилась в данном селе, нельзя назвать мордовской, так как ее лепили русские мастера-горшечники. К сожалению, в настоящее время гончарный промысел в с. Шишкеево практически утрачен, не осталось мастеров-игрушечников.

Возродить шишкеевскую игрушку взялись энтузиасты. А.П. Русяев, старший преподаватель кафедры художественного и музыкального образования МГПУ имени М.Е. Евсевьева, изучил сохранившиеся образцы шишкеевской игрушки народного мастера Н. М. Шитихина. Преподаватель выполняет ее реконструкцию в керамической мастерской университета на занятиях со студентами. Студенты выполняют лепку авторских свистулек, интерпретируя базовую форму игрушки (см. рис. 1).



Рисунок 1. Реконструкция шишкеевской игрушки. Творческие работы студентов. Преподаватель А.П. Русяев

При изучении дисциплины «Скульптура малых форм» на практических занятиях будущие учителя знакомятся с особенностями выполнения работ в технике рельефного панно из пласта глины. Рельеф представляет собой выпуклые лепные картинки, где изображение выступает над плоскостью. В рельефе чаще всего изображают многофигурные композиции, поэтому, прежде чем приступить к работе, необходимо определиться с темой и выбрать сюжет. Оптимальной формой организации деятельности студентов становится коллективная творческая работа, где каждый из них выполняет свою часть многофигурной композиции, после чего они объединяются в единое целое. На примере создания декоративного панно «Мифы древней мордвы» рассмотрим этапы выполнения коллективной творческой работы. Первоначально необходимо было познакомиться студентов с основными образами божеств, представленных в народном устном поэтическом творчестве мордвы. Изучив образы мордовской мифологии, будущие учителя приступили к выполнению предварительных эскизов, зарисовок, где определялся композиционный центр будущего изделия, велись поиски наибольшей выразительности изображаемых героев. В процессе работы над декоративным панно уточнялась композиция, продумывались способы соединения деталей, взаимосвязь элементов декора и основных частей. Работе в материале предшествует выполнение рабочего эскиза на бумаге в натуральную величину. Из эскиза по контурам вырезаются выкройки для наиболее крупных

деталей рельефа – шаблоны. Затем наступает воплощение замысла в материале, когда студенты готовят глину, необходимые инструменты и приступают к лепке отдельных деталей будущей композиции. Необходимо вылепить фрагмент, входящий в единую композицию, для чего используются различные способы: путем нанесения рисунка или формы на основу, либо выбора глины. Большую сложность представляет сушка деталей, так неравномерность усадки различных частей изделия – основная причина возникновения деформации или появления трещин. Сушка готового изделия должна выполняться медленно и постепенно. В процессе сушки глина затвердевает и, несмотря на оставшуюся в небольшом количестве влагу, сохраняет свою прочность. Высушенные детали будущего панно шлифуют наждачной бумагой. Заключительным этапом является обжиг, декорирование – в нашем случае молочный обжиг сбор готовых деталей в единое панно.

Фрагменты декоративного панно и коллективная творческая работа студентов представлены на рисунках 2, 3, 4.



Рисунок 2. Фрагмент декоративного панно «Вармава» (богиня ветра)



Рисунок 3. Фрагмент декоративного панно «Каштомава» (хранительница печи)



Рисунок 4. Декоративное панно «Мифы древней мордвы». Коллективная творческая работа студентов.
Преподаватель А.П. Русяев

Изучая дисциплину «Основы гончарного мастерства», студенты осваивают технологию изготовления изделий на гончарном круге. Первоначально они знакомятся с техникой безопасности при выполнении изделий. Важное значение имеет правильная постановка рук, от которой зависит конечный результат работы. Чтобы научиться работать на гончарном круге, необходимо вначале освоить основные операции, то есть овладеть азбукой, без которой все усилия станут бесполезной тратой сил и времени. Самой первой операцией, которой необходимо овладеть, является центровка. Это основа

создания изделия на гончарном круге, состоящее из ряда движений рук и пальцев для центровки комка глины на диске. Следующая операция – опускание и поднятие кома глины. В процессе поднятия – придания ему формы конуса и опускания до формы хоккейной шайбы глина приобретает пластичность, выходят пузырьки воздуха, что очень важно при выполнении дальнейших операций: открытие кома глины, поднятие стенок, придание изделию формы.

В результате освоения приемов работы на гончарном круге студенты учатся различать виды глины, выбирать подходящий ее сорт для изготовления конкретного изделия, центровать глину, вытягивать, расширять и сужать стенки сосудов. Важной составляющей гончарного искусства является умение декорировать изделия. Под руководством преподавателя студенты осваивают способы нанесения ангобов и глазурей, технологию выполнения обжига керамических изделий. Таким образом, освоение технологии выполнения гончарных изделий позволит студентам быть подготовленным к работе с разновозрастной аудиторией в последующей педагогической деятельности.

Развитию творческого потенциала будущих педагогов способствует активная выставочная деятельность. Творческие работы студентов факультета педагогического и художественного образования МГПУ имени М.Е. Евсевьева являлись победителями и призерами выставок-конкурсов различного уровня.

Аудиторные занятия органично сочетаются с внеучебными формами работы. В рамках профориентационной работы проводятся мастер-классы на выездных площадках, музеях г. Саранска, в образовательных организациях, где преподаватели и студенты МГПУ делятся секретами гончарного мастерства. Юные и взрослые участники мастер-классов получают первый опыт работы на гончарном круге, лепки глиняных игрушек, что способствует активизации интереса к традиционному народному искусству, приобретения практических навыков работы с глиной как художественным материалом.

Важную роль в практико-ориентированной подготовке студентов играет исследовательская работа, включаемая в учебный процесс. Рассмотрим содержание исследовательских заданий с продуктивной направленностью, предлагаемых студентам в рамках самостоятельной работы учебных модулей дисциплин «Народная игрушка», «Основы керамики», «Основы гончарного мастерства». Приведем примеры некоторых из них.

Задание 1. Посетите Музей мордовской народной культуры. На основе изучения представленных экспонатов зарисуйте понравившиеся образцы керамических изделий. Подумайте, как можно использовать образы традиционного декоративно-прикладного искусства при изготовлении современных керамических изделий.

Задание 2. Разработайте мастер-класс «Лепка шишкевской игрушки» с использованием изученных на занятиях приемов создания изделий. Подготовьте все необходимые для этого наглядные пособия (образец изделия, технологическую карту).

Задание 3. Используя изученные орнаментальные знаки мордовского орнамента, составьте эскиз лепки рельефного панно из пласта глины. Проанализируйте собственную деятельность и письменно ответьте на вопросы:

При разработке эскиза наиболее трудным для меня было....

Для выполнения изделия в материале мне необходимо узнать, овладеть...

Задание 4. Аргументируйте, в чем заключается важность занятий лепкой для формирования общей культуры обучающегося. Какие базовые общечеловеческие ценности транслируют произведения народных мастеров?

Подобный набор заданий может быть использован для повышения индивидуального рейтинга студента при использовании балльно-рейтинговой технологии для оценки освоения результатов дисциплин.

Внеаудиторная исследовательская работа предполагает участие студентов в проектной деятельности. Работа над проектом предполагает обучение студента умению самостоятельно добывать нужную информацию, вычленять проблемы и искать пути их рационального решения, уметь критически анализировать получаемые знания и применять их для решения все новых задач. Проектная деятельность нацелена на овладение методологией научного исследования. Выполнение проектной работы построено на принципах методики проведения научного исследования и обработки полученных результатов и включает определение целей, задач, методов исследования, содержания и результатов констатирующего, формирующего и контрольного эксперимента; оформление исследовательского материала, анализ диагностического исследования, формулировку выводов, публичную презентацию и защиту проекта.

Выполнение исследовательских проектов дает возможность будущему педагогу осознанно разобраться в сложных проблемах художественного образования, ощутить значимость конкретной исследуемой проблемы в становлении личности обучающегося. В процессе овладения исследовательскими компетенциями активизируется эмоциональная и интеллектуальная деятельность.

Выводы. Таким образом, проблема практико-ориентированной подготовки студента педагогического вуза в процессе занятий керамикой является актуальной и перспективной, потому что исследование данного процесса никогда нельзя считать исчерпывающим и завершенным в том смысле, что некомпетентной является сама формулировка о завершении формирования личности обучающегося. Целенаправленная практико-ориентированная подготовка студента в процессе занятий керамикой осуществляется в учебном процессе, в ходе изучения специальных дисциплин, которые последовательно взаимодополняют друг друга. Изготовление студентом керамических изделий способствует усвоению теоретических знаний о технике и приемах их создания, формированию будущего педагога – художника, который может работать творчески и научить этому других.

Литература:

1. Буянова И.Б., Горшенина С.Н., Неясова И.А., Серикова Л.А. Практико-ориентированная подготовка педагога к проектированию индивидуального образовательного маршрута обучающегося // Гуманитарные науки и образование. – 2019. – № 3. – С. 17-22. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41287942>

2. Варданян В.А., Кукса А.А., Тощева Е.А. Развивающий потенциал возрождения художественных традиций (на материале реконструкции шишкевской глиняной игрушки) // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 2. URL: <https://mir-nauki.com/42pdmm219.html>

3. Варданян В.А., Русяев А.П. Основы керамики [Электронный ресурс]: учебное пособие; Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева". – Саранск: Мордовский гос. пед. ин-т им. М.Е. Евсевьева, 2018. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

4. Кузнецова Н.В., Маслова С.В., Чиранова О.И. Практико-ориентированный подход в подготовке современного учителя начальных классов // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 4. – С. 77-82. URL: https://elibrary.ru/full_text.asp?id=27700971.

5. Овчарова, Ю.А. Развитие художественно-творческих способностей у студентов художественно-графических факультетов педвузов на занятиях по керамике: автореферат диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Овчарова Юлия Анатольевна; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2007. – 19 с. – Текст: непосредственный.

6. Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» от 8 сентября 2015 г. № 613н [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/7110291>

7. Сысоева, Е.А. Развитие пространственного мышления студентов на занятиях по художественной керамике: автореферат диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Сысоева Елена Анатольевна; Омский государственный педагогический университет. – Омск, 2013. – 19 с. – Текст: непосредственный.

Педагогика

УДК 378.8

кандидат педагогических наук, доцент Мельникова Елена Петровна
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

СОТРУДНИЧЕСТВО СТУДЕНТОВ ВУЗА НА АУДИТОРНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК МЕТОД ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена анализу особенностей организации сотрудничества студентов в процессе изучения иностранного языка в вузе как метода интерактивного обучения. Рассматриваются базовые понятия исследования: «интерактивное обучение», «сотрудничество» и дается характеристика метода сотрудничества как эффективного метода интерактивного обучения в вузе. Раскрываются наработанные в опыте автора способы организации сотрудничества студентов на аудиторных занятиях в вузе в процессе изучения английского языка через включение их, с одной стороны, в самостоятельное познание культуры страны изучаемого языка, и с другой стороны, в активное диалоговую деятельность посредством использования современных компьютерных технологий и средств и организации «живого» общения между всеми участниками образовательного процесса в ситуациях их педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: метод сотрудничества, интерактивное обучение, иноязычная коммуникация, обучение иностранному языку.

Annotation. The article deals with some peculiarities analysis of university students' collaboration arrangement in the foreign language class as a method of interactive learning. The basic concepts of the research are considered: "interactive learning", "collaboration" and the characteristics of the collaboration method as an effective way of interactive learning at the university classes. The author reveals experience of the ways university students' collaboration arrangement in a class goes on at the process of English study through the language culture study self-discovery. Students' active participation in dialogue activity with the help of modern computer technologies is primary by means of live communication arrangement between all participants as well as on-line activities arrangement through the use of modern computer technologies in the pedagogical process of interaction.

Key words: collaboration method, interactive teaching, foreign language communication, foreign language teaching.

Введение. Мировые интеграционные процессы на современном историческом этапе, высокие требования современного образовательного стандарта Российской Федерации в сфере обучения иностранным языкам в высшей школе обязывают преподавателей внедрять новые методы, приемы и технологии в образовательный процесс, повышать темп и информативное содержание обучения, стимулировать мотивацию студентов к изучению иностранного языка. Одним из средств оптимальной организации учебного процесса при изучении обучающимися вуза иностранного языка является, на наш взгляд, интерактивное обучение, которое правомерно считать одним из эффективных инструментов успешной самореализации студентов в учебной деятельности, их личностного и профессионального совершенствования, что в дальнейшем положительно отражается на активизации интеллектуального потенциала общества. В современных российских (Т.Ю. Аветова [1], Б.Ц. Бадмаев [1], Л.К. Гейхман [3], Ю.Г. Репьев [1,] и др.) и зарубежных исследователи (К. Роджерс [12], Ч.К. Бонуэл, Т.Е. Сазерленд [2] др.) исследованиях по проблеме организации интерактивного обучения иностранному языку делается акцент на уровне владения студентами родным и иностранными языками как факторе, позволяющем им адекватно управлять своим речевым поведением в изменяющихся условиях социокультурной и межкультурной коммуникации. Как показывает анализ опыта иноязычного обучения в вузе, самореализация студентов на занятиях иностранному языку достигается различными методами и средствами, среди которых наиболее эффективным является интерактивное обучение, предполагающее, в том числе организацию активной командной деятельности студентов посредством их постоянного творческого взаимодействия в процессе общения на иностранном языке. Ученые Д.О. Слостных [4], О.А. Лапина [11], Т.С. Панина [5], Л.Н. Вавилова [10], Д.Н. Кавтарадзе [3], Г.С. Купалов [9] с целью активизации у обучающихся восприятия иноязычной речи и развития способности к изучению иностранного языка знакомят студентов с разнообразными традициями и богатством культуры стран изучаемого языка, активизируют познавательную и речевую деятельность студентов посредством использования методов интерактивного обучения.

Изложение основного материала статьи. Интерактивное обучение представляет собой разновидность активного обучения через педагогическое взаимодействие всех участников образовательного процесса, эффективный способ познания повышающий учебную самостоятельность учащегося благодаря живому диалоговому взаимодействию [10]. Интерактивное обучение с точки зрения обучения английскому языку дает возможность включать студентов поэтапно сначала в моделирование жизненных коммуникативных ситуаций, а затем в общение посредством организации соответствующих моделируемым обстоятельствам диалогов и ролевых игр. Исходя из этого, интерактивное обучение правомерно называть также диалоговым обучением, так как создаются демократичные, комфортные, равноправные условия постоянного активного взаимодействия всех студентов на занятиях иностранного языка, на которых они учатся критически мыслить, принимать обоснованные решения, что способствует продуктивности самого процесса обучения и позволяет студентам быть успешными и видеть свои интеллектуальные достижения [9]. Интерактивное обучение дает возможность практически всех обучающихся вовлечь в познание и овладение грамматическими и коммуникативными умениями, так как в процессе изучения учебного материал каждый вносит свой особый индивидуальный вклад в обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Кроме того, важным фактором эффективного интерактивного обучения является создание и поддержание на занятиях атмосферы доброжелательности и взаимной поддержки, что возможно при условии организации сотрудничества студентов при приобретении новых знаний и развития коммуникативных умений. К основным признакам интерактивного обучения в рамках исследования сотрудничества, по мнению Н. Суворовой, можно отнести [11, С. 123]: 1) активную взаимосвязанную работу педагога и студентов, в процессе которой они совместно ищут решения, рефлектируют, сознательно и критически осмысливают совместные действия, мотивы этих действий, качество результатов обучения; 2) диалогическую основу взаимодействия участников образования, равенство в общении на иностранном языке, что помогает обсуждать открыто возможные варианты решений коммуникативных задач и обеспечивает демократический стиль общения; 3) проблемность и творческий характер заданий (использование индивидуальных способностей разных

студентов по заданиям в группах); 4) взаимопомощь и взаимоподдержка в диалоговой деятельности на занятиях. При этом по мнению Е.И. Пассова, В.П. Кузовлева, В.С. Коростелева [6], эффективность процесса интерактивного обучения с точки зрения сотрудничества на занятиях иностранного языка зависит от реализации следующих принципов, которые мы будем учитывать в нашем исследовании: 1) визуальный контакт между обучающимися на занятии; 2) один из обучающихся выполняет инициаторскую функцию лидера в дискуссиях, а преподаватель помогает, ориентирует, поддерживает внутригрупповое взаимодействие, нейтрализует возможную напряженность взаимоотношений между студентами; 3) предварительное снятие грамматических, лексических и коммуникативных трудностей на иностранном языке преподавателем, а также оперативное включение преподавателя при возникновении непредвиденных трудностей в диалоговой работе студентов; 4) использование игровых ролей (реалист-пессимист и т.д.) в игровом поле (пространственная среда для раскрепощенного диалога) принятия решений на иностранном языке сообща при жестком временном регламенте. Интерактивные методы это учебные способы взаимодействия между преподавателем и студентом, которые помогают сделать процесс обучения живым, насыщенным по материалу, увлекательным и интересным, одним из них является сотрудничество.

В нашем исследовании мы рассматриваем сотрудничество как метод интерактивного обучения студентов иностранному языку в вузе. В связи с этим необходимо подробнее раскрыть наше понимание сотрудничества в обучении. Любая деятельность студента при определенном методе в значительной степени зависит от избираемого способа регулирования и дозирования каждого из параметров взаимодействия на иностранном языке. В основе любого метода лежит способ достижения цели обучения, то есть это определенный порядок и способ деятельности, направленный на достижение частных и общих целей. В нашем исследовании интерактивного обучения метод есть форма взаимодействия студент-преподаватель и студент-студент, благодаря которой происходит в благоприятных условиях для коммуникации сочетание и регулирование обучающих действий преподавателем и самими студентами, формирование иноязычных положительных взаимодействий студентов на занятиях по иностранному языку, поэтапное распределение трудностей, организация условий их преодоления в процессе освоения навыков в определенных упражнениях и т.д.

Сотрудничество рассматривали педагоги-новаторы 80-х годов 20-го века И.П. Волков [13], и В.М. Матвеев [8], В.Ф. Шаталов и С.Л. Соловейчик [7] и с точки зрения педагогики сотрудничества – обучение без принуждения. Основными принципами этой педагогики были гуманность, коллективность, личность обучаемого и профессионализм педагога. Сотрудничество в нашем исследовании можно охарактеризовать как общую творческую совместную деятельность в коллективе, направленную на личностные достижения каждого студента, результата его обучения в атмосфере доброты, взаимоуважения, взаимопомощи, сообща искать решение учебной задачи. Сотрудничество в обучении иностранному языку и воспитывает культурно-нравственно, и учит взаимодействовать сообща, и включает студента в учебное сотрудничество с преподавателем и с сокурсниками. Поэтому сотрудничество при групповом взаимодействии на занятиях иностранного языка является наиболее продуктивной формой организации учебного взаимодействия студентов, так как дает возможность: 1) каждому эмоциональную и содержательную поддержку; 2) каждому возможность самоутвердиться, пробовать свои силы в микро-обсуждениях, микро-диспутах; 3) каждому опыт выполнения рефлексивных функций контроля, оценки, целеполагания и планирования. Диалоговая группа на уроке иностранного языка формируется с учетом содержания и характера предстоящей работы. Для выполнения коммуникативных диалоговых заданий в группе выбирается такая форма работы, которая позволяет учитывать и оценивать индивидуальный вклад каждого участника группы.

Обоснуем возможность организации сотрудничества как метода обучения. В педагогике под методом обучения определяют систему последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение учебного материала, содержания образования [7], [8]. Если руководствоваться определением метода обучения, то сотрудничество в интерактивном обучении иностранному языку как метод это форма диалогового взаимодействия обучающихся студентов на уроке иностранного языка, которая предполагает распределение студентов в коммуникативной работе на занятии на группы и в то же время их совместное обучение (максимально эффективно реализуются учебные возможности каждого члена группы), при котором студенты обсуждают на иностранном языке и решают учебные задачи творчески, коллективно взаимодействуя в атмосфере диалогового сотрудничества и взаимопомощи в малых группах, резюмируют самостоятельно выводы своей работы сообща, и оценивается индивидуальный вклад каждого студента в общий итог работы. Сотрудничество как метод обучения предполагает активное взаимодействие на иностранном языке студентов между собой и с преподавателем на занятии и взаимопомощь, положительное взаимовлияние студентов друг на друга. Эффективность метода сотрудничества может отражаться на развитии и совершенствовании коммуникативных, лексических, грамматических и пр. навыков и умений студентов в области иностранного языка, в развитии творческой возможности взаимодействия при дружественной благоприятной среде, обстановке в интерактивном обучении. Сотрудничество относится к методам интерактивного обучения, что дает нам право отнести основные признаки интерактивного обучения к методам интерактивного обучения.

Основными принципами метода сотрудничества можно выделить: 1) Поощрение, вознаграждение (одна на всю группу оценка (балл), грамота, похвала и т.д.); 2) Персональная ответственность (удачи каждого студента в группе влияют на общий успех); 3) Одинаковые для всех и каждого возможности (сравнение достижений каждого с его прошлыми результатами). Процесс каждой групповой работы при методе сотрудничества в интерактивном обучении строится на трех этапах: 1. Подготовка: 1) постановка коммуникативно-познавательной задачи; 2) указания последовательности работы; 3) распределение дидактических материалов группам. 2. Групповая работа: 1) общее ознакомление с материалом, проектирование работы в группе; 2) распределение заданий; 3) выполнение персональных заданий; 4) обсуждение индивидуальных и общих результатов работы в группе. 3. Заключение: 1) рефлексия (анализ) по результатам групповой работы; 2) общий вывод о совместном достижении познавательной задачи; 3) положительное оценивание.

Можно выделить два очевидных критерия отслеживания слаженности групповой работы при методе сотрудничества: 1) снижение количества грамматических и лексических ошибок, оговорок в речи, минимизация неверных высказываний, за время работы взаимопомощи студентов в группе; 2) удовлетворение от дружной совместной диалоговой работы студентов на занятиях и продуктивность самой работы (приобретение навыка сотрудничества происходит не у всех и не сразу) до настоящего согласованного взаимодействия.

В нашем исследовании мы опираемся на разработки методов интерактивного обучения зарубежных исследователей Ч.К. Бонуэл и Т. Сазерленд [2, С. 156], а также методы разработанные отечественными учеными Т.А. Андронova [8], Т.Г. Мухина [1], Панфилова А.П. [13], О.А. Солодухина [13], О.А. Тарасенко [13] и др., которые мы используем для организации метода сотрудничества студентов на занятиях по английскому языку. С помощью метода сотрудничества на уроках английского языка широко используются творческие задания как основа любого интерактивного обучения и они требуют от студента выполнение заданий, содержащих больший или меньший элемент неизвестности и имеют, как правило, несколько способов решения. Практические творческие диалоговые, игровые задания повышают мотивацию студентов, вводятся постепенно от простых к сложным. Для выполнения такого рода заданий есть необходимость и в опоре на

собственный опыт и в опыте сотрудничества, коллегиально найти «правильное» решение - это является фундаментом совместного обучения и общения всех участников образовательного процесса, включая педагога. Рассмотрим применение метода сотрудничества по трем этапам в процессе интерактивного обучения английскому языку студентов первого курса факультета психологии и управления Кубанского государственного университета.

На первом этапе применения метода сотрудничества студенты еще не осознают преимущества сотрудничества в интерактивном обучении, им еще необходима внешняя мотивация для выполнения работы; необходимо пошаговое руководство их деятельностью со стороны преподавателя, а учебные действия имеют репродуктивный, зачастую «стихийный» характер. Все эти факторы показывают очевидную необходимость использования метода сотрудничества в обучении иностранному языку, что достигается посредством использования студентами творческих заданий на практических занятиях по иностранному языку. Например, игра на уроке «Study Jigsaw» (Пила) с совместным учебно-познавательным интерактивным обучением. Весь новый учебный материал (грамматика или лексика) разбит на логические и смысловые блоки. Студенты объединяются по 3-6 человек в группы, где каждый получает свой блок информации, которую нужно экспертно изучить и объяснить всей группе, но вместе этим также нужно понять последовательность каждого блока. Все внимательно слушают друг друга, делают записи. На заключительном этапе каждая группа друг за другом или один представитель рассказывают свой материал, а потом слушают других. Либо учащиеся проходят индивидуальный контрольный срез, который и оценивается преподавателем. Студенты, набравшие большее количество баллов, выигрывают. «Работа в малых группах» – дает возможность всем студентам практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения на иностранном языке: активно слушать, снимать разногласия, разрабатывать общее мнение и т.д. Студенты должны быть подготовленными по знаниям и умениям, необходимым для выполнения групповых заданий. Инструкции преподавателя по заданиям должны быть лаконичны и четки, записаны на карточках или доске, и должно быть достаточно времени для их выполнения. По итогам первого этапа - количество грамматических и лексических ошибок снизилось на 20% за время работы взаимопомощи студентов в группе; при опросе 40% студентов удовлетворены дружной совместной диалоговой работой на занятиях английского языка.

На втором этапе применения метода сотрудничества студенты уже осознают цели иноязычного общения в диалоговом сотрудничестве с учетом внешней мотивации. Хорошо выражена внутренняя потребность в осуществлении групповой иноязычной деятельности; с успехом осуществляются самостоятельно лишь некоторые иноязычные методические задачи, которые имеют чаще всего репродуктивный характер и только при условии помощи преподавателя или успешного сокурсника. Одна из задач подготовки студентов заключается в обучении их работе в сотрудничестве в познавательной иноязычной деятельности на уроках английского языка. Например, используется «Ролевая игра» – при разыгрывании студентами сообща в небольших группах сценки с заранее распределенными ролями для овладения определенной обучающей коммуникативной темой или тренировки лексико-грамматических коммуникативных навыков. По заданиям на карточках студенты сами (или преподаватель на начальном этапе) распределяют роли, придумывают развитие ситуации и показывают всей группе. Каждый из студентов может проявить себя в коммуникативной предложенной ситуации, или проиграть коммуникативную реакцию на те, или иные действия партнера по коммуникации и принять собственное решение согласно роли. «Разработка проекта» – необходимость совместно с группой студентов составить проект по решению проблемного вопроса, коллективно продумать актуальность своих действий по обсуждаемому вопросу, а потом его защитить на иностранном языке доказать преимущество его перед другими проектами и узнать мнение сокурсников. Можно обратиться за консультацией к педагогу, к иноязычному специалисту зарубежного университета или к дополнительной литературе, в библиотеки и т.д. По итогам второго этапа - количество грамматических и лексических ошибок снизилось на 50% за время работы взаимопомощи студентов в группе; при опросе 70% студентов удовлетворены дружной совместной диалоговой работой на занятиях английского языка.

На третьем этапе применения метода сотрудничества происходит осмысление студентами и глубокое понимание значимости сотрудничества и целей интерактивного обучения для личностного становления и развития студента. Очевидна высокая степень методической и иноязычной самостоятельности. Достаточно успешно выполняются все методические действия, включая решение нестандартных иноязычных задач в форме диалогового общения. Творческий уровень достаточно высок. Объективно и успешно выполняется самоанализ. Например, с помощью «Взаимного тестирования» студентов можно определить уровень лексико-грамматических знаний, навыков общения в диалогах и знаний содержания художественного произведения после прочтения художественного произведения. Студенты сами для своих сокурсников составляют тест выбора с одинаковым количеством вопросов по трем частям: грамматика, лексика и основное содержание произведения и верные ключи к проверке теста. Формулировка вопросов теста должна быть корректной на иностранном языке грамотно и лаконично. На зачетном занятии студенты выполняют устно тест любого другого студента, а проверяющий корректирует с объяснением неверные ответы и дает заключительную оценку. В итоге занятия можно провести конкурс лучшего по информативности теста. Результаты тестов обсуждаются в парах или малых группах совместно в конце занятия, и проверяются преподавателем. «Обратная связь» между студентами предполагает высказывания на иностранном языке по поводу итогов той или иной совместной работы (упражнений, информации, конкретного диалога и т.д.). Высказывания каждого студента от группы должны быть ограничены временными рамками, тематикой, лексико-грамматической темой и т.д., что понравилось или нет. Остальные студенты могут задавать вопросы и прояснять какую-либо информацию у выступающего. Обратная связь предоставляется всем участникам, начиная от слабых студентов до преподавателя. По итогам третьего этапа - количество грамматических и лексических ошибок снизилось на 70% за время работы взаимопомощи студентов в группе; при опросе студентов 95% удовлетворены дружной совместной диалоговой работой на занятиях английского языка, продуктивность настоящего согласованного взаимодействия в диалоговой работе стала оптимальной.

Выводы. Обучение с использованием метода сотрудничества предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса в обучении иностранному языку: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение. Метод сотрудничества на занятиях английского языка позволяет интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения знаний при решении совместных коллективных практических учебных задач. При таком методе сотрудничества применяемого регулярно на занятии английского языка у обучающихся формируются продуктивные подходы к овладению иноязычной информацией, исчезает страх высказать неправильное предположение в коммуникации, и устанавливаются доверительные отношения, прежде всего с сокурсниками в группе и с преподавателем, это дает эмоциональный толчок к последующей иноязычной поисковой активности студентов. Метод сотрудничества студентов в процессе обучения английскому языку повышает у них мотивацию на овладение иноязычной речью, стимулирует их диалоговую вовлеченность в коллективное решение обсуждаемых на иностранном языке вопросов, при этом процесс обучения становится более осмысленным. Благодаря методу сотрудничества на занятии создаются все необходимые условия для общего коммуникативного развития студента, при которых раскрывается взаимодействие с другими людьми в коллективе; тренируются способы установления

непосредственно-эмоциональных отношений со сверстниками, умение по собственной инициативе вступать в учебные отношения с любым источником знаний. С использованием метода сотрудничества формируется способность студентов мыслить неординарно в диалогах на английском языке; по-своему видеть проблемную ситуацию, выходы из нее творчески, обосновывать свои позиции с опорой на коллективное мнение, свои жизненные ценности; развивает такие черты, как умение выслушивать иную точку зрения, умение сотрудничать, вступать в партнерское общение, проявляя при этом толерантность и доброжелательность по отношению к своим оппонентам. Результаты работы со студентами доказывают эффективность и важность использования сотрудничества студентов вуза на аудиторных занятиях по иностранному языку как метод интерактивного обучения.

Литература:

1. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учебное пособие / сост. Т.Г. Мухина. – Н. Новгород: ННГАСУ. – 2013. – 97 с.
2. Бонуэл Ч.К., Сазерленд Т.Е. Непрерывность активного обучения: выбор методов деятельности для активизации учебной работы студентов в аудитории // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению. Сб. статей-рефератов по дидактике высшей школы \ БГУ центр проблем развития образования. – Минск, 2001.
3. Гейхман Л.К. Обучение общению во взаимодействии: интерактивный подход // Образование и наука. – 2002. – №3. – С. 135-146.
4. Кларин М.В. интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта // Педагогика. – 2000. – №7. – С. 12-18.
5. Коротасва Е.В. Хочу могу умею! Обучение погружённое в общение – Мн., 1997.
6. Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Коростелев В.С. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества. Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия / Ред. Леонтьев А.А. – М., 1991.
7. Педагогический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. Под ред. В.П. Козыренко – Режим доступа: <http://www.Dictionary.fio.ru>.
8. Славных Д.О., Лапина О.А. Педагогические условия формирования способности студентов к сотрудничеству [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2015. – С. 181-184.
9. Современные теории и методы обучения иностранным языкам в вузе. Материалы межвузовской научно-практической конференции (22 мая 2013 года). Статьи и доклады участников конференции. – С. 357
10. Воронкова Л.В. Игровые программы. Атракционы, шуточные забавы, сюжетно-ролевые игры. – М.: Педагогическое общество России, 2003.
11. Суворова Н.И. «Интерактивное обучение: Новые подходы» – М., 2005.
12. Тапскотт, Д. Викиномика. Как массовое прием сотрудничества изменяет все. – Москва: МГУ, 2011. – 459 с.
13. Харченко С.А. Развитие культуры сотрудничества в условиях кластерного взаимодействия: Учебное пособие / С. А. Харченко – Иркутск: «ВСГАО», 2012. – 120 с.

Педагогика

УДК 378.8

кандидат педагогических наук, доцент Мельникова Елена Петровна
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ВУЗА ЛЕКСИЧЕСКИ ГРАМОТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье описывается методика формирования у студентов вуза лексически грамотной иноязычной речи средствами дифференцированного обучения; доказывается ее актуальность и практическая целесообразность; дается определение терминов «лексически грамотная иноязычная речь», «дифференцированное обучение» и обосновывается правомерность их интеграции и раскрывается эффективность практического применения средств дифференцированного обучения для овладения студентами иноязычной речью. Данная методика успешно апробирована в процессе реализации факультативного курса английского языка на факультете компьютерных технологий и прикладной математики Кубанского государственного университета.

Ключевые слова: речь, иноязычная грамотная речь, лексически грамотная иноязычная речь, дифференцированное обучение, организация дифференцированного обучения лексически грамотной иноязычной речи.

Annotation. The article deals with the issues of the lexically literate foreign language speech formation method among university students by means of differential training. The significance and practical value of the method are proved to be critically essential. There are given grounds for definition of the terms "lexically literate foreign language speech", "differential training". The author examines the relevance of its integrative, practical application. The effectiveness of the practical application of differential training tools is explained by means of differential training facilities for students to learn a foreign language. This method has been successfully tested in the course of the elective English language course at the Department of Computer Technology and Applied Mathematics of Kuban State University.

Keywords: speech, foreign language literate speech, lexically competent foreign language speech, differential training, organization of differential training of lexically literate foreign language speech.

Введение. Формирование у студентов вуза лексически грамотной иноязычной речи является одной из актуальных педагогических задач, которые решаются сегодня в системе высшего образования при подготовке кадров высшей квалификации практически по всем направлениям. Во все времена педагоги, лингвисты и методисты разных стран (В.И. Кувшинов [6], Е.И. Пассов [11]) стараются найти наиболее доступные и продуктивные подходы, методы, средства, помогающие обучающимся качественно овладеть иностранным языком в разном возрасте, на разных этапах языкового развития и в разных условиях и направлениях. Так, согласно исследованиям Е.А. Михалевой [9], Е.И. Пассова [11], М.Ю. Олешкова и В.М. Уварова [13], социально-экономический прогресс, мировые процессы глобализации, внедрение инноваций в высшей школе требуют сегодня от современных специалистов разных уровней и направлений владения иностранными языками на адекватно высоком уровне лексической речевой грамотности.

Сегодня лексически богатая, грамотная иноязычная речь обеспечивает специалистам любой сферы расширение круга профессионального общения, позволяет чувствовать себя увереннее в деловом общении и положительно воздействовать на партнеров, а для студентов в процессе обучения особую ценность имеет постоянная речевая практика, так как лексическое обогащение любого языка, его грамматики и фонетики происходит только при постоянном воспроизведении

языковых структур в живой речи. О недооценке и недостаточном внимании к развитию у студентов в процессе обучения навыков говорения на иностранных языках, о трудностях формирования у них лексически грамотной речи пишут в своих работах С.О. Хамдамова, А.Е. Вельс [2], Ю.И. Зарубина, А.Р. Бодулева, П.Б. Гурвич [3], Е.С. Доника [4], Е.В. Комарова [7]. В результате студенты неспособны грамотно строить устные речевые высказывания на иностранном языке даже по базовым темам, а также определять лексическое значение фразеологизмов.

Изложение основного материала статьи. Как следует из заявленной темы, ключевым понятием нашего исследования является сложносоставное понятие – «лексически грамотная иноязычная речь». Для его определения представляется необходимым рассмотреть составляющие его базовые понятия: «речь» и «лексически грамотная речь». Речь в самом общем понимании – это форма коммуникации людей посредством языка, а также это способность человека говорить. Как отмечает И.А. Зимняя [1], речь – это процесс говорения (речевая деятельность), результатом которой являются «речевые произведения», фиксируемые памятью или письмом; это также способность человека к формированию и формулированию мыслей посредством языка. Речевые средства представлены системой языка, материализованной в лингвистических знаках фонетики, лексики, грамматики. По определению Л.О. Бадаляна [1] и В.П. Канакиной [5], речь (устная, письменная, внутренняя) родная или иноязычная – это форма общения человека с помощью языковых конструкций, способ существования его сознания, важная способность к интеллектуальной деятельности, умение выражать, передавать что-либо средствами языка и говорить голосом, читать про себя, а также слушать речь другого, писать и читать. Исходя из этого определения, под речью в нашем исследовании будем понимать способность субъекта говорить, то есть выражать и передавать словами устно, а также письменно, какую-либо определенную информацию. Лексически грамотная речь, как следует из анализа ее словарных определений, – это частное понятие, означающее умение человека грамматически верно (орфографически и пунктуационно) в большинстве случаев кратко, логически и последовательно изъясняться по какому-либо вопросу на общепринятом в данном социуме литературном языке, учитывая установленные для него нормы произношения. Отсюда ключевыми составляющими лексически грамотной речи являются нормы языка, логика изложения, грамматически верно построенные предложения на общепринятом литературном языке. Из истории известно, что именно выдающиеся ораторы-идеологи разных стран и времен в своих грамотных речах обладали способностью передавать слушателям информацию о ценностях своего народа и эпохи, о целях и стратегиях развития данного конкретного общества. Благодаря этому их речь представляла собой своеобразный недирижерский метод обучения, обладающий потенциалом к моментальному воздействию на эмоции слушающих и тем самым мотивирующий их к действию, то есть вызывающий стремление к овладению такой лексически грамотной речью.

В нашем исследовании под лексически грамотной речью с точки зрения иностранного языка, то есть иноязычной лексически грамотной речью мы понимаем способность студентов к говорению с соблюдением литературных норм (произношения и ударения), к грамматически верному (морфологически и синтаксически) подбору слов и выражений из всего богатства лексических языковых средств (использование слов в соответствии со значениями, нормами лексической сочетаемости и нормативное использование фразеологизмов) адекватно определенной теме высказывания. Иными словами, это способность студентов ясно и грамотно выражать свои мысли, используя все доступное им разнообразие лексических языковых средств. Среди показателей красивой разговорной иноязычной речи можно назвать четкость артикуляции и интонационную выразительность, которые связаны с динамическим говорением; точность и лаконичность изложения мыслей, отражение в грамматических конструкциях причинно-следственных связей, что определяется уровнем общей образованности студентов и широтой их кругозора. Лексически грамотная иноязычная речь формируется у студентов в процессе системного изучения иностранного языка. Одним из эффективных средств решения задачи формирования у студентов вуза лексически грамотной иноязычной речи в процессе их профессиональной подготовки является, на наш взгляд, дифференцированное обучение, которое зарекомендовало себя достаточно успешно и широко реализуется в системе общего образования, как утверждают Н.В. Новоторцева [8] и В.С. Безрукова [10]. Понятие дифференцированный (от лат. «Differentia» и англ. «differentiated») означает разность, и переводится как расхожий, различный, отличный, видоизмененный. В современной педагогике под дифференцированным обучением понимается создание разнообразных условий обучения, с целью учета особенностей обучающихся; или комплекс организационно-управленческих, психолого-педагогических методических мероприятий, реализуемых в процессе обучения [13]. Е.И. Пассов дифференцированным обучением называет организацию учебного процесса, ориентированного на объединение обучающихся в группы на основе присущих им общих индивидуально-психологических особенностей, определяющих содержание выполняемых заданий и совокупность используемых методов обучения [11]. Под дифференцированным обучением студентов вузов в процессе формирования у них лексически грамотной иноязычной речи мы понимаем образовательную технологию, обеспечивающую создание на занятиях оптимальных условий для эффективного развития у студентов навыков иноязычной речи и последующего их использования в процессе общения как на аудиторных занятиях, так и в социуме. В нашем опыте мы апробируем создание временных по составу групп студентов по схожим и различным характеристикам – по уровню знаний или по уровню языковой подготовки. При этом дифференцированные группы мы формируем по разным признакам: по уровню иноязычной лексической речевой подготовленности студентов; по уровню их работоспособности, которая определяется их психологическими особенностями; по на степень самостоятельности в иноязычном общении и по уровню владения грамматическим лексическим материалом. Такой способ обучения позволяет своевременно выявлять и оперативно оснащать студентов рациональными приемами овладения иноязычной речью.

Дифференцированное обучение лексически грамотной иноязычной речи в нашем исследовании предполагает использование на занятиях иностранного языка разных форм организации учебной работы обучающихся, среди которых достаточно эффективной формой является Литературный клуб английского языка, позволяющий максимально учитывать языковые, речевые возможности и запросы как каждого студента, так и участников групп. В рамках литературного клуба студенты изучают и читают англоязычные художественные произведения, благодаря чему у них появляется ценностное отношение к иноязычным знаниям; ведут лексически грамотным языком речевые дискуссии на иностранном языке, что закономерно стимулирует развитие у них иноязычной социокультурной, нравственной, познавательной речевой активности. Литературный клуб позволяет корректировать возникающие у студентов затруднения посредством выполнения ими специальных грамматических, речевых и лексических заданий, согласованных с уровнем их подготовленности к иноязычному обучению. Дифференцированное обучение студентов лексически грамотной иноязычной речи предполагает создание условий для ранжирования групп на занятиях Литературного клуба английского языка на основе личностных особенностей участников групп, отличающихся по содержанию знаний о лексике, грамматике, по уровню речевой иноязычной подготовки, по склонностям и интересам, что определяет сложность заданий и объем требований к студентам. Таким образом, дифференцированное обучение в нашем исследовании это комплекс педагогических – организационных и методических – действий, обеспечивающих обучение студентов лексически грамотной иноязычной речи как в однородных по уровню иноязычного языкового развития группах, так и в смешанных группах, в которые объединяются студенты с

разными языковыми способностями, что позволяет более подготовленным студентам взаимодействовать с менее подготовленными и тем самым положительно влиять на их речевое развитие.

Используя дифференцированное обучение как средство формирования у студентов лексически грамотной иноязычной речи, мы основываемся на двух положениях дифференцированного подхода: во-первых, это обязательное наличие у студентов базовой лексической речевой иноязычной подготовки, позволяющей им продолжать дальнейшее образование в вузе в рамках требований, обозначенных в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования; и, во-вторых, это возможность вариативного расширенного и углубленного обучения студентов лексически грамотной иноязычной речи как в зоне актуального развития, так и в зоне ближайшего развития с учетом уровня их лексических, грамматических и речевых иноязычных умений, языковых склонностей и интересов.

С целью наиболее эффективного использования дифференцированного обучения как средства формирования у студентов лексически грамотной иноязычной речи мы разработали методику оптимальной, на наш взгляд, организации процесса обучения иностранному языку. Согласно этой методике, предусматривающей три этапа, первоначально новый лексический материал выдается всем обучающимся в одинаковом объеме, а затем в практической речевой иноязычной деятельности студентов происходит отработка иноязычной лексики и грамматики разных уровней сложности в дифференцированных группах.

Рассмотрим, как организуется дифференцированное обучение лексически грамотной английской речи студентов факультета компьютерных технологий и прикладной математики на факультативном занятии Литературного клуба английского языка на примере изучения поэмы В. Шекспира «Ромео и Джульетта» в аудио и печатной версиях. На первом этапе используется фронтальная форма организации учебной работы студентов: посредством выполнения определенного комплекса упражнений студенты на английском языке анализируют словарный состав, осмысливают значения фразеологических оборотов, отрабатывают сложные грамматические языковые структуры и обсуждают на английском языке образы героев поэмы. Такая форма работы позволяет без проведения специальной диагностики выявить в процессе беседы индивидуальные языковые особенности каждого студента. Дополнительный материал для объединения студентов в дифференцированные группы дают выполняемые студентами домашние задания по тематике поэмы и конкурс на лучший перевод отрывка из поэмы. Среди таких заданий наиболее информативными являются: «Выписать из отрывка устаревшие слова\словосочетания английского языка», «Подберите переносное значение для выделенных слов», «Выпишите эпитеты, характеризующие характеры главных героев», «Используйте в собственных мини-диалогах фразеологизмы из отрывка», «Составьте свои мини-рассказы со словами, которые имеют переносный смысл» и т.п.

На втором этапе студенты объединяются в группы с учетом уровня владения английской речью. Одна группа – это владеющие английской речью на оптимальном уровне, как правило, 10-20% так называемых «сильных» студентов; вторая группа – это студенты со средней подготовкой (60-70% от общего числа обучающихся); и третья группа – это 30-40% «слабых» студентов, которые зачастую находятся практически на нулевом уровне владения иноязычной речью. На этом этапе студенты включаются в диалоговое общение как во внутригрупповое, так и межгрупповое общение посредством вопросно-ответных диалогов. Так, например, студенты одной команды по фактам содержания поэмы задают вопросы на английском языке студентам других команд. Затем мы меняем состав групп и объединяем студентов в разным уровнем иноязычной подготовки в команды по 5-6 человек, то есть в каждой группе обязательно присутствуют «сильные», «средние» и «слабые» студенты, чтобы в условиях ограниченной продолжительности учебного занятия имел возможность высказаться каждый студент. Высокую эффективность показывают упражнения на быстроту и точность выполнения задания при отработке лексических единиц поэмы, стимулирующие активность студентов и стремление к первенству. Например, каждая команда получает свой большой отрывок из поэмы для лексического анализа англоязычного текста на предмет наличия в нем речевых клише, фразовых выражений, устойчивых словосочетаний и т.п.; каждая команда проводит грамматический анализ фраз или лексический анализ словосочетаний основных диалогов в своих отрывках поэмы. По завершении работы каждая команда представляет на английском языке коллективный ответ, при этом обязательным условием является участие в ответе студентов с разным уровнем подготовки. Такое требование дает возможность мотивировать «слабых» студентов к самостоятельному выявлению и ликвидации имеющихся у них лексических пробелов в их иноязычной речи. Такое объединение дает возможность развиваться также «сильному» студенту, который помогает «слабому» и «среднему», ибо известно, что развивается интенсивнее тот, кто объясняет. При такой организации учебного взаимодействия обучающихся быстрее включаются в работу и так называемые «средние» студенты, а «слабые» получают возможность слышать грамотную и лексически богатую англоязычную речь своих сокурсника. Достаточно высокую эффективность на этом этапе дифференцированного обучения имеет оценка качества выполненных заданий, когда студенты одной группы подводят итог работы другой группы. При этом «средние» студенты оценивающей группы подсчитывают общий балл оцениваемой группы и представляют его обоснование на английском языке, а «слабые» студенты оценивающей группы приводят примеры для доказательства правомерности представленного обоснования.

На третьем заключительном этапе команды самостоятельно составляют нравственно-эстетические диалоги по ключевым темам поэмы, которые они выбирают сами по своему усмотрению. При этом важными требованиями являются, во-первых, использование в речи лексического материала поэмы; во-вторых, самостоятельный выбор из текста поэмы речевых единиц; в-третьих, коллективный выбор победителей; в-четвертых, обоснование этого выбора на английском языке. Принципиальным моментом здесь является использование поэтического текста, что дает много преимуществ перед прозаическим материалом. Важным моментом является тот факт, что в оригинальном тексте поэмы встречается много устойчивых, употребляемых в обиходе крылатых выражений, грамматически верно построенных фраз и отдельных лексических единиц, характерных для разговорной речи, что закономерно облегчает их усвоением студентами. Кроме того, некоторые стихотворные отрывки легко запоминаются и могут декламироваться даже наизусть, что снижает неуверенность «слабых» студентов и повышает уровень их результатов. Выполненные на этом этапе задания оцениваются по уровню лексически грамотной речи. Оценка осуществляется участниками каждой группы, представляя ее на английском языке в форме художественно-нравственных эссе, а после представленных диалогов подсчитываются общие баллы каждой группы и объявляются итоговые результаты всех групп.

Выводы. Формирование у студентов вуза лексически грамотной иноязычной речи посредством дифференцированного обучения через организацию групповой работы показывает свою высокую эффективность, так как в процессе командной работы у студентов раскрываются творческие способности, проявляется чувство взаимопомощи и сплоченность в направленности на достижение качественного коллективного результата. Соединение в одной группе студентов с разным уровнем развития иноязычной речи стимулирует на занятии речевую иноязычную коммуникацию и дифференциацию учебной деятельности студентов в соответствии с имеющимися у них ресурсами. Так, «слабые» студенты успешно выполняют задания с инструктивным материалом, особенно упражнения с данными по самоконтролю удовлетворенности от верного их решения. Творческие задания стимулируют познавательную активность и речевую самостоятельность слабых студентов, которые охотно принимают участие в последующем обсуждении этих заданий. Они не только с интересом

слушают разъяснения по использованию тех или иных иноязычных фразовых выражений, лексических единиц, но сами активно включают их в свою речь.

По результатам окончания учебного года в вышеупомянутых группах на занятиях факультативного курса проведено анкетирование-тестирование, которое показывает, что 95% обучающихся активно пользуются как на занятиях английского языка, так и в личных целях лексически грамотной речью на базе изученных литературных материалов авторов – носителей языка для обогащения собственного иноязычного лексического словаря; 50% читают англоязычные художественные произведения и слушают театральные аудио постановки на английском языке начального уровня сложности без перевода и также активно внедряют новые речевые лексические обороты в свою иноязычную речь; 35% обучающихся связываются с зарубежными англоговорящими студентами и активно и мобильно пользуются полученными лексическими речевыми навыками в своих личных целях и в повседневной жизни и деятельности. Эти факты свидетельствуют об успешности проведенных нами курсов и об эффективности разработанной и внедренной в образованный процесс вуза методики.

Таким образом, можно сделать вывод, что организация дифференцированного обучения в вузе в процессе изучения студентами английского языка положительно влияет на формирование у них лексически грамотной иноязычной речи. Студенты с удовольствием работают с англоязычной поэмой, что развивает их речевые, грамматические, лексические навыки и память. Наследие общепризнанных англоязычных авторов, как У. Шекспир, на факультативных уроках английского языка способствует расширению и закреплению личного словарного запаса студента, отработку приобретенных навыков в иноязычной речи на английском языке, так как помогают запомнить, пусть в стихотворной форме, различные грамматические особенности, фразеологические единицы английского языка. После отработки верных лексических выражений в речи на учебных занятиях студенты, как показывает наша педагогическая практика, выбирают и вводят в свой речевой иноязычный обиход различные речевые обороты, которые надолго остаются в их памяти.

Успех подобных занятий определяется отсутствием проигравших, что даёт мощный импульс повышению речевой иноязычной познавательной активности студентов в будущем. Они обретают уверенность в своих силах, не чувствуют страха перед новыми речевыми иноязычными лексическими задачами, могут пользоваться грамотной иноязычной лексикой в незнакомой ситуации иноязычного общения и стараются самостоятельно обогащать свой словарный запас лексически грамотными речевыми оборотами, черпая из произведений признанных носителей иностранного языка. В результате все это способствует созданию у студентов положительной мотивации к изучению иностранного языка на всем протяжении обучения в вузе.

Литература:

1. Бадалян Л.О. Детская неврология. – М., 1984.
2. Вельс А.Е. Трудности обучения лексике английского языка в школе / А.Е. Вельс. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2013. – № 11 (58). – С. 577-579.
3. Гурвич П.Б. Усиление произвольно-сознательного элемента в усвоении иноязычного словарного запаса в школе // Иностранные языки в школе. – 2009. – №3. – С. 22-26
4. Доника Е.С. Классификации трудностей при обучении устной иноязычной речи // Международный студенческий научный вестник. – 2019. – № 1.; URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=19478> (дата обращения: 24.08.2021).
5. Канакина В.П. и др. Русский язык. 2 класс. Электронное приложение. – М.: Просвещение, 2011. Ссылка для скачивания: <http://catalog.prosv.ru/attachment/ca950bac-d794-11e0-acba-001018890642.iso>
6. Кувшинов, В.И. О работе с лексикой на уроках английского языка [Текст] / М.А. Кувшинов // Иностранные языки в школе. – № 5. – 1995. – С. 20-24.
7. Комарова Е.В. Трудности употребления иноязычной лексики в процессе обучения иностранному языку // Современные научные исследования и инновации. – 2015. – № 2. – Ч. 4. [Электронный ресурс]. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2015/02/47166> (дата обращения: 20.08.2021).
8. Коррекционная педагогика и специальная психология. Словарь. – СПб.: КАРО. Н.В. Новоторцева. 2006.
9. Михалева Е.А. Языковое образование как составляющая экономического капитала личности на современном рынке труда // Социологические науки. – 2008. – № 7. – С. 100-102.
10. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). – Екатеринбург. В.С. Безрукова. 2000.
11. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. – М., 2000.
12. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 8 февраля 2021 г. № 83 [Электронный ресурс Интернет]: «О внесении изменений в федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования – бакалавриат по направлениям подготовки» Режим доступа на: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400346239/>
13. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины. – М.: Компания Спутник+. М.Ю. Олешков, В.М. Уваров. 2006.

Педагогика

УДК 373.3.016:51

кандидат филологических наук, доцент Милованова Любовь Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск);
кандидат педагогических наук, доцент Разливинских Ирина Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск);
магистрантка Стерхова Наталья Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье обоснована актуальность проблемы развития финансовой грамотности современного младшего школьника. Решение рассматриваемой проблемы авторы предлагают осуществлять в рамках структурно-содержательной модели – формализованного представления комплекса компонентов изучаемого процесса. На основе анализа понятия «финансовая грамотность» представлен авторский подход к определению данного понятия применительно к младшему школьнику, выделена структура и охарактеризовано содержание компонентов рассмотренного феномена. Выявленная авторами структура финансовой грамотности, общая структура и логика педагогического процесса, каковым является и

развитие финансовой грамотности у младших школьников в образовательном процессе начальной школы, обусловили выделение компонентов разработанной структурно-содержательной модели: целевого, содержательного, операционального и результативного. Все компоненты предлагаемой модели находятся в отношениях взаимосвязи и взаимозависимости.

Ключевые слова: младший школьник, финансовая грамотность, структурно-содержательная модель.

Annotation. The article substantiates the urgency of the problem of the development of financial literacy of a modern primary school student. The authors propose to solve the problem under consideration within the framework of a structural-meaningful model – a formalized representation of a complex of components of the process under study. Based on the analysis of the concept of "financial literacy", the author's approach to the definition of this concept in relation to a younger student is presented, the structure is highlighted and the content of the components of the phenomenon under consideration is characterized. The structure of financial literacy identified by the authors, the general structure and logic of the pedagogical process, which is also the development of financial literacy in primary school students in the educational process of primary school, determined the identification of the components of the developed structural and content model: target, meaningful, operational and effective. All components of the proposed model are in a relationship of interconnection and interdependence.

Keywords: junior schoolchild, financial literacy, structural-content model.

Введение. Кардинальные преобразования в финансово-экономическом секторе Российской Федерации существенно усложнили финансовую систему России и вызвали появление большого ассортимента финансовых продуктов и услуг, а также форсирование процесса глобализации, диктующего населению страны решение более сложных задач, к которым оно оказалось неготовым. Сложившаяся ситуация диктует необходимость повышения финансовой грамотности граждан и делает актуальным появление программ, реализуемых на государственном уровне. В то же время различные аспекты развития финансовой грамотности вводятся в содержание на всех уровнях образования, реализуемых в государстве. Тем не менее, как указано в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [9], учет возрастных особенностей учащихся и актуальных запросов их социализации, требуют от условий реальности начинать системную работу в указанной сфере знания уже в ходе реализации программ начального образования.

Современный «портрет выпускника начальной школы», представленный в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, включает в себя ряд личностных характеристик, обеспечивающих его успешность во многих сферах жизни и деятельности, среди которых: любознательность, активность и заинтересованность познания окружающего мира; готовность самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьёй и обществом; выполнение правил здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни [12]. Формирование данных качеств выпускника начальной школы тесным образом переплетается с формированием основ финансовой грамотности обучающегося, гарантирующей приобретение навыков, необходимых для полноценной жизни в обществе в целом, и финансовой его составляющей, в частности.

Учеными доказано, что, будучи готовым к самостоятельному приобретению товаров в магазинах, совершению покупок в интернете, использованию банковских карт и т.д., обучающиеся грамотно пользуются деньгами и участвуют в торгово-финансовых отношениях, демонстрируя при этом тот или иной уровень сформированности финансовой грамотности (исследования А.П. Алмосова, Ю.В. Бреховой, Р. Вольпе, Е.Н. Землянкой, О.Е. Кузиной, А. Лусарди, Т.В. Никитиной, Г.В. Семеко и мн.др.).

Изложение основного материала статьи. Рассматривая сущность понятия «финансовая грамотность», ученые трактуют ее с точки зрения:

1) знаний, умений в совокупности с соответствующими социально-психологическими характеристиками, необходимыми для ориентирования в рыночной продукции и числовых расчетах:

– знаний финансовых концепций и рыночной продукции, обеспечивающих успешность овладения числовой информацией и умения выполнять простые расчёты (J. Almenberg и O. Widmark) [13, С. 2-3];

– совокупность знаний, навыков, умений и установок в финансовой сфере, определяющих способность и готовность продуктивно выполнять различные социально-экономические роли (М.Э. Паатова, М.Ш. Даурова) [6, С. 173];

– совокупность знаний денежной системы (её функционирования и регулирования, продуктов и услуг) и умений осознанного и ответственного использования этих знаний с пониманием последствий своих действий (И.В. Морозова, С.Н. Бегидова) [5, С. 59];

– единство знаний о финансовых продуктах и умений их применения в повседневной деятельности (А.Н. Лизогуб) [4, С. 8];

2) сложной личностной сферы, предполагающей:

- понимание ключевых финансовых понятий и использование этой информации для принятия разумных решений, способствующих экономической безопасности и благосостоянию людей (Д.А. Русаленко и В.И. Марчук) [10, С. 255];

- совокупность способностей, приобретённых в ходе получения финансового образования и практического освоения в течение жизни (Н.В. Гаркуша и А.И. Медведев) [1, С. 78].

Таким образом, анализ представленных выше трактовок понятия «финансовая грамотность» позволил выделить ряд аспектов, важных для дальнейшего продвижения исследования:

– в большинстве случаев финансовая грамотность представляется учеными как совокупность знаний (концепций и рыночной продукции; денежной системы, её функционирования и регулирования, продуктов и услуг, ключевых финансовых понятий) и умений (выполнять простые расчёты, умений применения знаний о финансовых продуктах в повседневной деятельности, умений принимать разумные решения, которые способствуют материальному благополучию людей и экономической безопасности), необходимых для ориентирования в рыночной продукции и числовых расчетах;

– «личностную окраску» названной выше совокупности знаний, умений придают определенные социально-психологические характеристики, среди которых: осознанность и ответственное использование этих знаний с пониманием последствий своих действий, готовность эффективно осуществлять разного рода социально-экономические функции и т.д.;

– формирование финансовой грамотности происходит как в ходе получения финансового образования, так и практического освоения указанной выше совокупности знаний и умений в течение жизни.

Опираясь на данные положения, под финансовой грамотностью младшего школьника мы понимаем интегративную характеристику личности, включающую совокупность личностно-мотивационного, когнитивного и практического компонентов, обеспечивающую успешность ориентирования в рыночной продукции и элементарных финансово-числовых расчетах. Структуру данного качества составляют и личностно-мотивационный (стремление к принятию грамотных финансовых решений; самостоятельность, аккуратность и ответственность в финансовых отношениях), когнитивный (знания концепций и рыночной продукции; денежной системы, её функционирования и регулирования, продуктов и услуг, ключевых финансовых понятий) и практический (умения грамотного выполнения простых экономических расчётов,

применения знаний о финансовых продуктах в повседневной деятельности, принятия безопасных экономических решений) компоненты.

Решение рассматриваемой проблемы мы предлагаем осуществлять в рамках модели развития финансовой грамотности у младших школьников структурно-содержательного характера, видимой нами как формализованное представление комплекса компонентов указанного процесса, среди которых мы выделили: целевой, содержательный, операциональный и результативный.

Целевой компонент содержит описание социального заказа на формирование основы финансовой грамотности обучающихся младших классов, обеспечивающей успешное приобретение знаний, умений и навыков, необходимых для грамотного решения задач финансово-экономического характера: самостоятельного приобретения товаров в магазинах, совершения покупок в интернете, использования банковских карт и т.д., грамотного пользования деньгами и участия в торгово-финансовых отношениях.

Повышение уровня финансовой грамотности учащихся начальных классов является приоритетной целью рассматриваемого процесса.

Детализация цели процесса развития финансовой грамотности младших школьников позволила сформулировать его задачи: 1) развитие стремления к принятию грамотных финансовых решений; 2) формирование элементарных финансово-экономических знаний; 3) развитие умений грамотного выполнения простых экономических расчётов, применения знаний о финансовых продуктах в повседневной деятельности.

Содержательный компонент, входящий в состав модели развития финансовой грамотности младших школьников, включает принципы, на которые основывается этот процесс и его содержание: принцип вариативности, диктующий необходимость создания многообразных видов и форм обучения финансовой грамотности; принцип преемственности, предполагающий осмысление теоретических основ конструирования программ обучения финансовой грамотности, их целей, задач и содержания, обеспечивающих преемственность образования учащихся на разных возрастных этапах [2, С. 60]; принцип разумного сочетания традиционных и инновационных форм организации обучения; принцип интеграции содержания программ финансовой грамотности, заключающийся в рациональном выделении и приоритетном развитии направлений, единых для всех субъектов финансового образования [11]. Реализация в совокупности перечисленных выше принципов обеспечит эффективность развития финансовой грамотности у младших школьников.

Содержание данного процесса, которое может быть реализовано в образовательном процессе начальной школы, определяется с учетом цели, задач и принципов развития финансовой грамотности младших школьников, определяется.

В учебном плане начального общего образования самостоятельная дисциплина по развитию финансовой грамотности не выделена, однако ее составляющие могут быть включены в основную образовательную программу по предметам «Математика», «Технология», «Окружающий мир». Синтезируя содержание требований к образовательным результатам, прописанных в ФГОС НОО и обеспечивающих успешность решения вопросов развития финансовой грамотности, мы выявили взаимосвязь между предметными результатами по разным учебным предметам и содержанием структурных компонентов финансовой грамотности.

Так, предметные результаты по математике, характеризующие использование начальных математических знаний для описания и объяснения окружающих предметов, процессов, явлений, а также оценки их количественных и пространственных отношений и приобретение начального опыта применения математических знаний для решения учебно-познавательных и учебно-практических задач [8, С. 232] тесным образом взаимосвязаны с когнитивным и практическим компонентами финансовой грамотности, отражающими знания о простых расчетах и умения их выполнения и умения применения знаний о финансовых продуктах в повседневной деятельности.

Анализируя содержание предметных результатов по окружающему миру, представленных осознанием норм здоровьесберегающего поведения в природной и социальной среде и изучением финансово грамотного поведения в рамках освоения моделей здоровьесберегающего поведения в социальной среде [8, С. 273], также можно выявить взаимосвязь данных предметных результатов с содержанием когнитивного и практического компонентов финансовой грамотности, отражающих знания денежной системы, её функционирования и регулирования, продуктов и услуг, ключевых финансовых понятий и умения принимать разумные решения, способствующие экономической безопасности и благосостоянию людей.

Наконец, предметные результаты по технологии, характеризующие первоначальные представления о созидательном и нравственном значении труда в жизни человека и общества и применение финансовых знаний при проектировании технологий изготовления и обработки материалов [8, С. 359], также тесным образом взаимосвязаны с когнитивным и практическим компонентами финансовой грамотности, включающими знания рыночной продукции; ее стоимости, затрат на ее производство и умения ориентироваться в финансовых продуктах в повседневной деятельности.

Многие аспекты, рассматриваемые в области финансовой грамотности, позволяют детализировать некоторые моменты, относящиеся к труду, сделать их максимально актуальными для учащихся начальных классов (например, при рассмотрении вопросов по формированию семейного бюджета, при проектировании дальнейшей деятельности, при изучении основ предпринимательства).

В качестве следующего структурного компонента модели развития финансовой грамотности младших школьников нами выделен операциональный компонент, который включает в себя формы, методы и средства.

Эффективными методами развития финансовой грамотности у младших школьников в контексте данной работы являются: беседа, объяснение, метод ассоциаций, метод «Мозаика», mind-map (ментальные карты).

С целью установления существенных признаков предметов, правил, понятий, экономических явлений или законов применяется метод объяснения, характеризующийся доказательностью, аргументированностью и отличающийся логичной и последовательной интерпретацией мыслей. Как правило, объяснение сопровождается наглядностью, которая детально раскрывает основные понятия, моменты изучаемой темы [6, С. 174].

Используемые в ходе исследования беседы обладают финансовой направленностью, включая освещение таких аспектов, как стоимость школьных принадлежностей и её соотнесение с семейными финансовыми ресурсами; государственная финансовая поддержка семьи; ведение домашнего хозяйства (бюджет семьи, источники доходов и расходов семьи, сбережения) и т.д.

Метод «Mind-map» позволяет продемонстрировать связь между отдельными элементами виде ветвящегося «дерева» и применяется при обучении и мозговых штурмах. При этом в любой теме курса может быть построена диаграмма связей: функции денег, доходы, расходы, семейный бюджет и т.д. (для детей адаптирована и полезна программа Kidspiration (i-Pad)) [3].

Таким образом, процесс развития финансовой грамотности у младших школьников включает в себя пассивные и активные методы, которые способствуют погружению в финансовую среду и принимают на себя определенную экономическую роль, что позволяет более качественно изучить учебный материал.

Операциональный компонент, помимо методов, включает и средства обучения, которые представляют собой комплекс материальных объектов и предметов духовной компетентности, предназначенных для организации и реализации процесса обучения и реализующих разные функции [7, С. 437]. Применительно к нашей работе, перечень данных средств составляют: дидактические (обучающие издания и сериалы мультфильмов – «Азбука финансовой грамотности» для учащихся 1-2 классов; сериал «Пинкод. Азбука финансовой грамотности» для учеников 3-4 классов и пр., формирующие представления обучающихся о первых деньгах, криптовалюте, необходимости страховки, действиях мошенников, финансовых пирамидах и т.д.), наглядные (диаграммы, схемы), технические (мультимедийные презентации, образовательные интернет-сайты) и т.д.

Механизм реализации процесса развития финансовой грамотности младших школьников являются такие формы организации обучения, как: урок, экскурсия, занятия в форме исследовательских лабораторий, КВН и т.д. Например, одной из эффективных форм развития финансовой грамотности является учебная экскурсия – занятие, организованное в условиях финансового предприятия, пенсионного фонда, страховой компании, в банке и пр. Цель подобных занятий является формирование представлений младших школьников о специфике деятельности, многочисленных финансовых операциях, имидже сотрудников, связи с жизнью людей – посетителей и клиентов и т.д.

В свою очередь, интеграция форм организации и содержания рассматриваемого процесса возможна в рамках внеурочной деятельности: в форматах проектно-исследовательской деятельности (при выполнении мини-проектов: «Карманные деньги младшего школьника», «Мой любимый питомец», «Бюджет и экономия в семье» и др.), деловых игр («Денюшки дяди Скруджа»), КВНа. Данные формы позволяют детям познакомиться с историей появления денег, их видом в разных странах, способами грамотной траты и т.д.

Таким образом, для развития финансовой грамотности младших школьников используются различные средства, методы и формы обучения.

Результативный компонент предлагаемой нами структурно-содержательной модели развития финансовой грамотности младших школьников предполагает наличие конкретных результатов: 1) повышение интереса у младших школьников к финансовой сфере и ее прикладным аспектам; 2) переход на более высокий уровень финансовой грамотности обучающихся.

Выводы. Финансовая грамотность является важной частью жизни современного младшего школьника и представляет интегративную характеристику личности, состоящую из личностно-мотивационного, когнитивного и практического компонентов, обеспечивающую успешность ориентирования младшего школьника в рыночной продукции и элементарных финансово-числовых расчетах.

Осуществление развития финансовой грамотности у младших школьников мы предлагаем в рамках модели структурно-содержательного характера, которая содержит целевой, мотивационный, содержательный, операциональный и результативный компоненты.

Устойчивость развития финансовой грамотности у младших школьников обеспечивает взаимосвязь базовых компонентов структурно-содержательной модели. Предлагаемые компоненты указывают на целостный характер процесса развития финансовой грамотности и диалектическую взаимосвязь его элементов, что позволяет воспринимать их как важные и достаточные для построения модели процесса развития финансовой грамотности у младших школьников.

Выделение указанных компонентов обусловлено структурой финансовой грамотности, общей структурой и логикой педагогического процесса, каковым является и развитие финансовой грамотности у младших школьников в образовательном процессе начальной школы.

Литература:

1. Гаркуша Н.В., Медведев А.И. Роль финансовой грамотности в развитии системы формирования социально-экономического потенциала человеческого капитала // Власть и управление на Востоке России. – 2016. – № 4 (77). – С. 76-81.
2. Косикова С.В., Косолапова Л.А. Непрерывность развития учебной самостоятельности школьника как критерий преемственности образовательной системы школы // Педагогика и психология образования. – 2019. – № 1. – С. 58-69.
3. Кузина О.Е. Финансовая грамотность молодежи / О.Е. Кузина // Мониторинг общественного мнения. – 2009. – № 4. – С. 157-177.
4. Лизогуб А.Н. Финансовая грамотность населения: экономическое содержание и необходимость её повышения в условиях рыночных отношений: глава книги // Инновационные процессы в обществе, науке, образовании: монография. – Пенза: Наука и Просвещение, 2019. – С. 5-13.
5. Морозова И.В., Бегидова С.Н. Финансовая грамотность воспитанников детского дома как фактор успешного освоения социально-экономических ролей // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2014. – № 4 (146). – С. 58-64.
6. Паатова М.Э., Даурова М.Ш. Финансовая грамотность детей и молодежи как актуальная задач современного образования // Вектор науки ТГУ. – 2014. – № 2 (28). – С. 173-175.
7. Пидкасистый, П.И. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей. – М.: Педагогическое сообщество России, 1998. – 640 с.
8. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. В 2 ч. Ч. 1. 5-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2011. – 400 с.
9. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ, принят Госдумой 21 декабря 2012 г., одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г. // Бюллетень Министерства образования и науки РФ. – 2013. – № 6. – С. 2-64.
10. Русаленко Д.А., Марчук В.И. Экономическая грамотность населения // Стратегия социально-экономического развития общества: управленческие, правовые, хозяйственные аспекты. – Курск: ЗАО «Университетская книга», 2015. – С. 255-258.
11. Смоленцева А.А. Введение в мир экономики, или Как мы играем в экономику. – М.: Детство-Пресс, 2014. – 203 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с. – (Стандарты второго поколения).
13. Almenberg J., Widmark O. Numeracy financial literacy and participation in asset markets. SSRN. – United Kingdom: ELSEVIER, 2011. – P. 1-40.

УДК 378.1

аспирант кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик Михайлов Семён Александрович

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

ЭКОНОМИКО-ПРАВОВАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗА СПОРТИВНОГО ПРОФИЛЯ: СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье актуализируется значение формирования экономико-правовой ответственности студентов спортивного вуза. Проведен историографический анализ проблемы ответственности, в ходе которого выделены и описаны два гетерохромных периода – общенаучный и интеграционный. На основании выявленных социально-исторических предпосылок определены смысловые характеристики экономико-правовой ответственности студента-спортсмена, а также сущность ключевой дефиниции «экономико-правовая ответственность студентов спортивного вуза».

Ключевые слова: экономико-правовая ответственность, социально-исторический аспект, общенаучный период, интеграционный период, спортивный вуз, студенты.

Annotation. Economic and legal responsibility formation importance of sports university students are actualized in the article. A historiographic analysis of the problem of responsibility is carried out here, during which two heterochromic periods – general scientific and integrative ones, are identified and described. Based on the identified socio-historical prerequisites, the semantic characteristics of a student-athlete's economic and legal responsibility, as well as the essence of the key definition «sports university students' economic and legal responsibility» are determined.

Keywords: economic and legal responsibility, socio-historical aspect, general scientific period, integrative period, sports university, students.

Введение. Современное образование предъявляет серьезные требования к профессиональной подготовке студентов, цель которых – сформировать качества личности, способствующие успешной адаптации во всех сферах социальных отношений, позволяющих принимать самостоятельные решения и нести ответственность за свою деятельность. Одним из таких качеств является ответственность, которую следует считать наиболее значимым показателем социальной развитости личности, ее социализации. Д.И. Фельдштейн справедливо отмечает: «Личностью в полноценном смысле этого слова может быть только общественно ответственный субъект» [6, С. 38].

Актуальность проблемы формирования экономико-правовой ответственности студентов вуза спортивного профиля обусловлена современными социально-экономическими реалиями. Сегодня от выпускника спортивного вуза требуется всесторонняя подготовка, включающая высокий уровень владения системой правовых знаний в области физической культуры и спорта, правового сознания, экономико-правовой культуры, способность решать проблемы модернизации и улучшения качественных характеристик системы экономических и правовых отношений в спорте и т.д. [4, С. 318].

Для того, чтобы осознать сущность этой проблемы, определить содержание ключевой дефиниции «экономико-правовая ответственность студентов вуза спортивного профиля», необходим ее глубокий анализ, включающий исследование социально-исторического аспекта.

Изложение основного материала статьи. Изучая социально-исторический аспект проблемы формирования экономико-правовой ответственности студентов вуза спортивного профиля, в исследовании был проведен историографический анализ, в ходе которого выделены два гетерохромных периода – общенаучный и интеграционный (табл. 1).

Таблица 1

Периодизация генезиса феномена экономико-правовой ответственности

Этапы	Характеристика происходящих смысловых изменений
Общенаучный период	
I этап Аристотелевский (конец VII в. до н. э. – середина XVIII века)	Ответственность приравнивается к справедливости, являясь внутренней характеристикой личности. Ответственность возникает там, где существует свобода выбора при принятии решений.
II этап Кантовский (середина XVIII века – конец XIX века)	Ответственность есть проявление внутренней морали. Ответственность – это требование всегда поступать так, чтобы максима поступка могла в то же время стать принципом всеобщего законодательства.
III этап Утилитаристско-прагматический (конец XIX века – 30-х гг. XX века)	Ответственность – это политико-экономическая оценка нравственности, характеристическое качество, которому следует подражать.
Интеграционный период	
I этап 30-х гг. XX века – 80-90-е гг. XX века	Ответственность не только за прошлое, но и за будущее. Ответственность есть своеобразное состояние сознания.
II этап 80-90-е гг. XX века – по наст. время	Ответственность как процесс управления, который присущ всем. Ответственность – это системное качество личности, включающее ее активность и направленность, данное личностное качество конструирует личность человека и определяет его жизнедеятельность. Ответственность – интегративная характеристика личности, определяющая успешность его профессионального пути.

Проводя историографический анализ, мы обнаружили, что уже на этапе античности сформировались определенные умозаключения философов о корреляции категорий ответственности и спорта, и сложилась соответствующая практика. В частности, отмечалось, что соблюдение правил на соревнованиях и спортивных выступлениях позволяет соблюдать законы страны в целом, при этом ответственность за собственную жизнь и здоровье является неотъемлемой частью способности

выжить в сложных постоянно меняющихся условиях развития общества. Интересным является тот факт, что юноши в Древней Греции могли получить права гражданина, только после сдачи экзамена по атлетике.

Важным представляется и трактование И. Канта, согласно которому цель физического воспитания определяется усовершенствованием данных от природы человеку биологических задатков и некоторых душевных способностей, каковыми являются долг, справедливость и добрая воля.

В труде Дж. Локка «Некоторые мысли о воспитании» определяются наиболее благоприятные условия и разнообразные методы реализации разработанных им новых целей и задач воспитания. Физическому воспитанию уделяется пристальное внимание, акцентирующееся на вопросах дисциплины, формирования чувства ответственности перед собой, перед педагогом и обществом в целом. В самоорганизации и самодисциплине Дж. Локк видел существенное условие разумного поведения и управления собою при различных обстоятельствах жизни.

Прагматическое толкование ответственности прослеживается в трудах У. Джеймса. Применительно к спортивной деятельности, отметим, что это находит отражение в том, что спортсмен ради достижения высоких результатов, ответственности перед тренером и командой зачастую рискует собственным здоровьем, ориентируясь лишь на победу.

Характеризуя общенаучный период, следует обратить внимание на то, что уже с древних времен спорту как социальному явлению уделялось внимание философов и научных деятелей. Понимание ответственности сводилось длительное время к соотношению меры необходимости и свободы воли. Общенаучный период развития проблемы формирования экономико-правовой ответственности характеризуется, таким образом, научным поиском и постановкой путей решения, представляющим двойкий интерес: во-первых, в плане выделения исторических этапов логического осмысления феномена «ответственности», во-вторых, для объективной оценки социокультурных предпосылок для нахождения педагогических инноваций, которые будут эффективно использоваться в образовательном процессе высшей школы.

Особую интерпретацию категория «ответственность» приобретает в 30-е гг. XX века, когда результатом экономической деятельности, помимо материальных благ, потребляемых индивидами, становятся также сущностные черты государственного социально-экономического устройства. Данный этап характеризуется нами как интеграционный и рассматривается по настоящее время.

Фундаментальным для исследования представляется понимание ответственности экзистенциалистами (Н. Аббаньяно, А. Камю, Р. Мэй, Ж.-П. Сартр, Э. Фромм и др.), раскрываемое в контексте управления человеком собственной жизнью, принятие ответственности за свои поступки как ключевое условие личностного развития, в том числе профессионального (в нашем исследовании – личностного и профессионального развития студентов вуза спортивного профиля). Аналогичное трактование ответственности возникает и в рамках теории атрибуции, в соответствии с которой ответственность рассматривается как качество личности.

В условиях интенсивного экономического роста значительно расширяется поле самостоятельности субъектов права, особенно в экономической сфере. Право предусматривает большую вариативность поведения. Необходимость интеграции экономической и юридической ответственности в процессе принятия личностного или профессионального решения дает целостное образование – экономико-правовую ответственность, методическая основа которого относительно подготовки студентов спортивного профиля на сегодняшний день практически не изучена и требует исследовательских изысканий как в аспекте действия отдельных его элементов, так и в аспекте поиска основных интегративных показателей.

В современной философской и психолого-педагогической литературе научная категория «ответственность» определенно включает в свое содержание экономическую и правовую составляющую, коррелирует с понятием «культура» [1-7].

Определяя содержание научного термина «экономико-правовая ответственность», мы отдаем себе отчет, что ключевые свойства его основополагающих категорий, в полной мере сохраняя свою фундаментальность, тем не менее находятся в постоянном развитии: по мере исследования они уточняются, корректируются их содержание, расширяется объем (рис. 1).

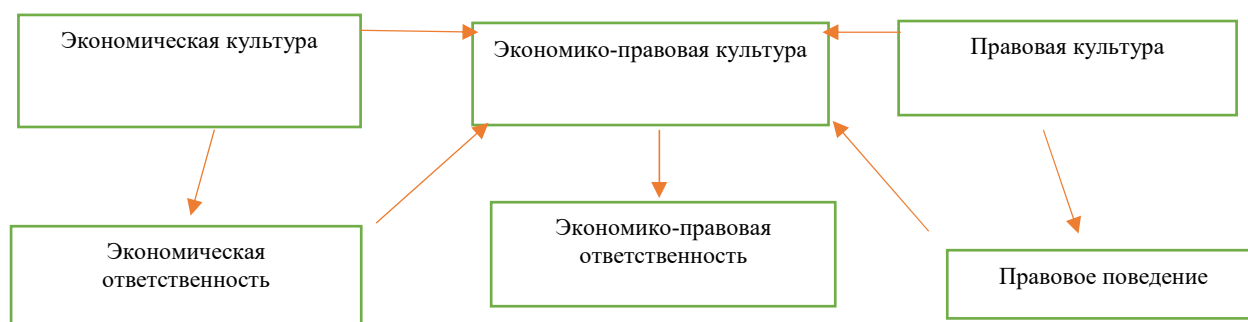


Рисунок 1. Терминологические категории изучаемого педагогического феномена экономико-правовой ответственности

Говоря о профессиональной ответственности, Е.В. Быкова разделяет ее на основные компоненты, выделяя нравственный и правовой компоненты профессиональной ответственности. Первый базируется на постулате об отношении к личности как к наивысшей ценности. Он включает в себя представление о системе нравственных ценностей и осознание того, насколько значима осваиваемая профессия для общества. Также здесь стоит говорить о деятельностной интеграции системы нравственных ценностей в профессиональную сферу и процесс жизни в целом. Второй компонент ориентирован на потребность индивида руководствоваться правовыми методами и принципами при решении любых профессиональных задач, находиться в правовом поле при взаимодействии с другими участниками профессионального процесса [1, С. 119-122].

В ответ на демократические преобразования, а также в связи с формированием правового государства и становления рыночной экономики, стала явной одна из наиболее серьезных проблем современного общества – достаточно низкий уровень как правовой, так и экономической ответственности граждан. Соглашаясь с позицией Е.В. Быковой, мы полагаем, что экономико-правовая ответственность органично вписывается в структуру профессиональной ответственности, в которой за нравственный компонент отвечает экономическая составляющая ответственности, а за правовой компонент – непосредственно правовая составляющая.

Как верно отмечает В.Н. Чайкин, сегодня перед системой образования возникла серьезная проблема подготовки конкурентоспособных профессионалов, способных работать в условиях социально-ориентированной рыночной экономики, и оценки этой деятельности с позиций как экономической целесообразности, так и юридической ответственности [7, С. 6-9].

В современной психолого-педагогической науке уделяется особое внимание формированию профессиональных качеств, которыми должен обладать спортсмен в непростой динамике социальных отношений. Генезис изучаемой нами проблемы формирования экономико-правовой ответственности студентов вуза спортивного профиля показывает, что этот процесс необходимо сегодня изучать шире рамок традиционной образовательной парадигмы. В основе должны находиться идеи гуманизации, в которых основной образовательной задачей является развитие личности обучающегося через создание эффективных условий для формирования его ответственной жизненной позиции и активной самореализации в социуме.

Применительно к спортивной деятельности экономико-правовая ответственность проявляется в различных системах отношений: «спортсмен-тренер», «спортсмен-спортсмен», «спортсмен-команда», «спортсмен-друзья», «спортсмен-спортивная общественность», «спортсмен-общество» и др. В экономико-правовой ответственности как качестве личности, отражены мотивы, потребности и интересы, побуждающие к экономико-правовой деятельности и поведению, внутренняя готовность к возложению спортивных обязанностей.

Смысловые характеристики экономико-правовой ответственности студента-спортсмена заключаются в том, что она проявляется в:

- поддержании в норме и постоянном совершенствовании собственного физического состояния (физического и психоэмоционального);
- соответствии поставленной профессиональной цели поступков, высказываний, поведения не только в спортивной деятельности, но и вне ее;
- постоянном накоплении разносторонних знаний, умений и навыков, компетенций, расширяющих горизонты профессионализма;
- понимании личностных и профессиональных обязанностей, их экономико-правового аспекта;
- активной гражданской позиции, участии в деятельности социальных институтов и объединений;
- ориентации профессионального поведения в соответствии с экономическими требованиями и правовыми нормами;
- готовности отвечать за принятые решения перед обществом, законом, и самим собой, четко осознавать их смысл, целесообразность и последствия;
- умении оценивать величину потерь и возможности положительных эффектов от спортивной деятельности, сравнивать и соотносить данные величины;
- умении достойно проигрывать, быть честным и справедливым;
- умении отстаивать свою позицию по защите не только собственных интересов, но, прежде всего, интересов дела.

Выводы. Рассмотрев социально-исторический аспект изучаемой проблемы и обобщив смысловые характеристики понятия «ответственность» с учетом ее экономико-правового характера, мы следующим образом определяем экономико-правовую ответственность студентов вузов спортивного профиля – это интеграционное качество личности спортсмена, обусловленное совокупностью социально-исторических предпосылок, позволяющее принимать объективные и субъективные требования и правила, воспринимая их как цели и идеалы, корректировать спортивное поведение, овладеть навыками самооценки спортивных достижений и эффективными приемами формирования профессиональных качеств.

Литература:

1. Быкова, Е.В. Ответственность как профессиональное качество экономистов / Е.В. Быкова // Социальный активизм молодежи региона: матер. Всерос. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. – Тюмень: ТГУ, 2014. – С. 119-122.
2. Лисанюк, Е.Н. Философия ответственности: монография / Е.Н. Лисанюк, В.Ю. Перов, Б.В. Марков и др. – СПб.: Наука, 2014. – 255 с.
3. Михайлов, С.А. Сущность проблемы формирования экономико-правовой культуры у студентов вузов спортивного профиля / С.А. Михайлов, О.Л. Карпова // Профессиональный проект : идеи, технологии, результаты: науч. журнал. – М. – Челябинск: ООО «Профессиональный проект», 2020. – № 3 (40). – С. 4-13.
4. Михайлов, С.А. Экономико-правовая культура как фактор правовой социализации студентов спортивного вуза: методологические ориентиры / С.А. Михайлов, Ю.М. Аникина, О.Л. Карпова // Бизнес. Образование. Право. – 2021. – № 2 (55). – С. 318-322.
5. Ореховский, А.И. Философия ответственности: методологический, концептуально-теоретический, правовой, аналитико-прогностический аспекты / А.И. Ореховский. – М.: Алгоритм, 2015. – 288 с.
6. Фельдштейн, Д.И. Особенности личностного развития подростка в условиях социально-экономического кризиса / Д.И. Фельдштейн // Мир психологии и психология в мире. – 1994. – № 10. – С. 38.
7. Чайкин, В.Н. Педагогическое обеспечение процесса формирования социально-экономической культуры студента / В.Н. Чайкин // Форум. Серия: Гуманитарные и экономические науки. – 2016. – № 3 (9). – С. 6-9.

УДК 371.3:808.5

кандидат филологических наук, доцент Мокренцов Денис Сергеевич

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования

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

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)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматриваются психологические и методические основы по развитию речи. Представлены основные этапы формирования коммуникативно-речевых умений обучающихся. Определяется коммуникативная целесообразность как мотивированный выбор и употребление средств языка для общения в зависимости от речевой ситуации.

Ключевые слова: речевая ситуация, речевая деятельность, языковые средства, языковые нормы, овладение речью.

Annotation. The article discusses the psychological and methodological foundations for the development of speech. The main stages of the formation of students' communicative and speech skills are presented. The communicative expediency is defined as a motivated choice and use of language means for communication, depending on the speech situation.

Keywords: speech situation, speech activity, language means, language norms, language acquisition.

Введение. Концепции языкового и литературного образования предусматривают формирование языковой личности, которая владеет даром слова, – устного и письменного, умением свободно, коммуникативно оправданно пользоваться языковыми средствами во время восприятия, создания высказываний в разных сферах, стилях, формах и жанрах речи, то есть в обеспечении ее всесторонней языковой компетенции.

В решении задания повышения эффективности устной речи проблема организации учебной деятельности обучающихся является одной из наиболее важных на сегодняшний день. Лишь включившись в активный процесс обучения, обучающийся может глубоко проникнуть в систему языка, овладеть речью, научившись использовать полученные знания и умения для последующего познания.

Усовершенствование процесса обучения языку, а следовательно и развития устной речи может быть осуществлено лишь на основе системного подхода к организации учебной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Для методики развития речи важное значение имеет разграничение понятий язык и речь. Язык по отношению к речи – явление общее, речь – частичное, отдельное, индивидуальное по отношению к языку. Как считает Б.М. Головин, язык – это «средства общения в возможностях», а речь – «те же средства в действии» [2, С. 4]. Опираясь на эти утверждения, методисты разграничивают изучение системы языка и функционирования языка, то есть изучение системы языковых явлений, понятий, фактов и применения, использования языковых средств для познания действительности и общения.

Психологи и психолингвисты рассматривают речь как процесс продуцирования, творения, восприятия высказывания, как вид специфической человеческой деятельности, которая обеспечивает общение. По мнению А.А. Леонтьева, процесс речи является процессом перехода от «речевого замысла» к его реализации во внешней речи – устной или письменной [4, С. 14].

На этой основе выделяются два аспекта работы по развитию речи на уроках русского языка – функционально-стилистический и смысловой. Усвоение языковых средств способствует, таким образом, формированию речевых навыков и в плане содержания выражения, и в плане функционально-стилистической целесообразности.

Для преподавателя важным является определение сути речи как вида деятельности, его функций и основных признаков. В методической литературе успешно развязывается этот вопрос. Полностью принятой кажется характеристика речи В.И. Капинос [3]. Уровень развития речи обучающихся, по мнению автора, зависит от того, насколько оно правильно и коммуникативно целесообразно. Правильность речи основывается на соблюдении говорящим норм литературного языка. Коммуникативная целесообразность определяется как мотивированный выбор и употребление средств языка для общения в зависимости от речевой ситуации.

Как методическое понятие речевая ситуация – это средство, которое помогает ввести обучающихся в ситуацию живого, естественного общения и побуждать их к конкретному высказыванию.

Речь выполняет две основных функции – репрезентативную (информативную) и прагматичную (действенную). Репрезентативная функция речи выражается в обозначении объектов действительности, названии их, указании на них, в установлении отношений между ними. В речевом общении принимают участие говорящий, адресат речи и то, о чем сообщается. Функция действия определяет формы коммуникативного влияния речи (эмоционально-экспрессивную оценку, побудительную и др.).

Основными признаками правильной речи считаются точность, содержательность, логичность, богатство, выразительность. С учетом этих признаков строится работа по развитию речи на занятиях по русскому языку.

Умелое использование обучающимися знаний языковой системы в своей речевой деятельности – основная суть развития речи. Эта работа предусматривает не только показ функционирования той или иной языковой единицы, но и активную языковую практику обучающихся на основе разных упражнений. Следовательно, развитие речи – это виды работы преподавателя, которые проводятся для того, чтобы обучающиеся завладели языковыми нормами, а также умениям выражать свое мнение, пользуясь нужными языковыми средствами в соответствии с целью, содержанием речи и условиями общения.

Работу по развитию речи принято рассматривать как деятельность преподавателя, направленную на формирование речевых навыков обучающихся. Хорошо развитая речь является предпосылкой успешного овладения знаниями активной деятельности человека в любой сфере общественной жизни. Развитие речи является, таким образом, важной составляющей частью формирования личности нашего современника в свете заданий, предусмотренных реформой общеобразовательной и профессиональной школы.

Процесс развития речи сложен и подлжит определенным закономерностям, исследованным и сформулированным Л.П. Федоренко. По ее мнению, речь развивается и усваивается, если обучающийся способен понимать лексические и грамматические языковые значения [5]. Эта закономерность оказывается в усвоении языка как знаковой системы, звуковой модели действительности, а концепция закономерностей усвоения родной речи является перспективной методической теорией в решении одной из актуальных задач филологического образования – в обучении русскому [5, С. 25]. Речь развивается и усваивается, если обучающийся приобретает способность чувствовать выразительные оттенки языковых единиц. У ребенка развивается языковое чувство, и он усваивает оценочные средства языка – интонацию, эмоционально-экспрессивную расцветку и тому подобное.

Вполне понятно, что развивать речь обучающихся возможно только в связи с развитием мышления. У ребенка активно работает мысль, когда он наблюдает за действительностью и учится осмысливать, анализировать, обобщать и убеждаться в правильности своих мнений и взглядов.

Принцип связи устной и письменной речи действует на основе закономерности об опережающем усвоении устной речи. Эта закономерность требует последовательности в работе над устной, а затем над письменной речью.

Важными в работе по развитию речи являются межпредметные связи, и в частности – изучение литературы. На занятиях других дисциплин обучающиеся наблюдают научную речь и учатся высказываться по разным отраслям знаний. Следовательно, в основу системы развития устной речи Л.П. Федоренко заложила определенные закономерности, которые мотивируют усвоение речи обучающимися, уровень развития их творческо-языковой деятельности.

Одним из главных заданий обучения языку является формирование коммуникативно компетентной личности, но для того, чтобы сформировать ее, необходимо учитывать исследования по психологию. Современному педагогу без подобных знаний невозможно обойтись на уроках языка. Практика же показывает, что довольно часто современные педагоги пренебрегают именно этим компонентом. Однако же общение – не простая передача информации одного человека другому. Общение – это необходимое условие развития человека в обществе.

Современная школьная методика обучения учащихся речи выходит из теории речевой деятельности, концептуальные положения которой разработаны выдающимися учеными Л.С. Выготским, Н.И. Жинкиным, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия и др.

Л.С. Выготский выдвинул такие идеи: речевая деятельность – это знаковая деятельность; речевое развитие – процесс, связанный с психическим развитием, развитием практической деятельности; развитие знакового обозначения в речевой деятельности является развитием обобщения с помощью языкового знака. Он утверждал то, что «обучить ребенка возможно только тому, чему он уже способен обучаться» [1, С. 250].

На основе теории деятельности А.Н. Леонтьева развивается теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. Она позволяет сделать вывод о том, что, по мнению Гальперина, обучение языку должно рассматриваться как обучение разным видам речевой деятельности.

В формировании коммуникативно-речевых умений обучающихся можно выделить несколько этапов:

- предварительное ознакомление с целью действий, создания необходимой мотивации;
- составление схемы предполагаемых действий;
- выполнение действий в материальном или материализованном виде;
- формирование действия как внешне-речевое;
- выполнение действий мысленно.

Таковыми учеными как Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн разработаны основные положения личностно-деятельностного подхода к обучению. Рассматривая общение как организацию и управление учебной деятельностью обучающихся, сторонники личностно-деятельностного подхода ориентируют процесс обучения на решение обучающимися исследовательских, коммуникативных, познавательных заданий, а это требует определения таких видов языковых работ, которые направлены на развитие творческих способностей обучающихся.

Психологическую основу коммуникативно-речевых умений составляет теория деятельности, то есть речь организована с точки зрения психологии подобно другим видам деятельности.

Речевая деятельность характеризуется мотивированностью, целеустремленностью, ситуативностью и состоит из четырех фаз: ориентирование в ситуации общения, планирования, реализации замысла с помощью экспрессивных средств языка, контроля.

Эффективность речевого развития обучающихся в значительной мере зависит от учета данных современной психологии и психолингвистики, которые должен знать сегодня преподаватель.

Для учителя важно знать, что собой представляет речь как вид деятельности, как происходит процесс зарождения и восприятия высказывания, чтобы в процессе обучения учесть педагогические условия и средства влияния на формирование речевых умений и навыков. Структура любой деятельности, в том числе и речевой, включает в себя четыре фазы: ориентирование, планирование, реализацию и контроль. Относительно структуры коммуникативной деятельности А.А. Леонтьев говорит так: «Чтобы полноценно общаться, – человек должен иметь целый ряд умений. Он должен, во-первых, уметь быстро и правильно ориентироваться в условиях общения, во-вторых, уметь правильно спланировать свою речь, правильно отобразить содержание акта общения, в-третьих, найти адекватные средства для передачи этого содержания, в-четвертых, уметь обеспечить обратную связь. Если любое из звеньев акта общения будет нарушено, говорящему не удастся достичь желаемых результатов общения – оно будет неэффективным» [4, С. 33].

Рассмотрим каждую фазу речевой деятельности.

1. Сориентироваться в условиях общения – значит определить для себя речевую ситуацию. В психолингвистике и методике понятия речевая ситуация определяется, как «совокупность условий речевых и неречевых, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое действие» [4, С. 55]. Идет речь об условной и реальной ситуации общения, при которой речевая ситуация является организационным компонентом общения. Тот, кто говорит, сопоставляет с ней свое высказывание, а тот, кто воспринимает речь, учитывает ситуацию при получении информации.

Ситуация речи предусматривает наличие мотива и цели общения, адресата и адресанта, предмета и содержания речи и определяет тип, стиль и разновидность речи. «Понятие деятельности, – отмечает А.А. Леонтьев, – тесно связано с понятием мотива. Деятельности без мотива не бывает» [4, С. 12]. Под мотивом речевой деятельности понимается материализованная потребность в высказывании на какую-то тему с какой-то целью. Речевое общение всегда предопределено потребностью в высказывании. Человек обращается к речи тогда, когда возникает потребность в удовлетворении какой-то цели. Речевые действия всегда обслуживают внеречевую деятельность, речевая ситуация порождается человеческой деятельностью. Никто не говорит ради разговора. Речь обеспечивается материальными и духовными потребностями.

Цель речевой деятельности предусматривает общение с другим человеком, влияние на него, потому при отсутствии адресата она не имеет смысла. Вместе с тем на занятиях мы часто ставим обучающихся в такое положение, когда они говорят и пишут ради самого процесса, то есть не обращаясь ни к кому, не ставя никакой цели (если не учитывать

получения оценки). В учебном процессе должна моделироваться реальная речевая ситуация, которая проектируется преподавателем, а затем подается обучающимся как образец или как одна из возможных в ролевой игре, которая имитирует реальную ситуацию речи.

2. Планирование речи заключается в том, как обучающийся будет отбирать необходимый языковой материал для своего высказывания и как будет составлять план своего выступления. Здесь решающую роль играет предмет речи, тема и главное мнение высказывания, существенные ограничения, наложенные на отбор содержания требованиями стиля, типа, вида и формами речи.

3. Переход от программы к действию, реализация в речевом коде составляет третью фазу речевой деятельности. В процессе построения речевого высказывания подбираются языковые средства, которые адекватно передают содержание высказывания, предмет речи, раскрывают тему и главную мысль, которые отвечают условиям и заданию общения.

4. Обратная связь (самоконтроль) заключается в сопоставлении речевого творения и ситуации речи, то есть рассмотрении результата речевой деятельности с точки зрения соответствия мотива и цели высказывания, теме, замыслу, типу и стилю речи, особенностям аудитории, адресата. В процессе самоконтроля анализируется отбор языковых средств. В случае, когда полученный эффект не совпадает с ожидаемым, то есть с намерением говорящего, делается попытка найти ошибочное звено, для этого, обычно мысленно, прослеживаются все фазы речевого действия и выясняется, где была допущена ошибка, что было не учтено: возможно, не были учтены какие-то существенные условия речевой ситуации, или неудачно спланировано содержание высказывания, или нарушена программа на стадии реализации (не удалось точно выразить мнение). Четвертая фаза включает также редактирование текстов. Последнее осуществляется путем подведения высказывания под понятие «текст», заданный тип и стиль речи, анализ использованных в тексте средств смысловой и грамматической связи предложений, средств достижения точности, выразительности, богатства речи, нормативного использования языковых средств.

Выводы. Таким образом, организация самых разнообразных действий, направленных на осознание структуры и содержания текста в их единстве, отбора языковых средств, которые отображают его целостность, связность, выразительность, построение обучающимися собственных высказываний с учетом всех фаз речевой деятельности, систематическое выполнение учебных действий, направленных на обогащение языкового запаса обучающихся и овладения ими языковой нормой, подчинение этой работы коммуникативной деятельности способствует усилению эффективности учебной деятельности из формирования умения строить монологическое высказывание в устной и письменной формах речи.

Литература:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь: психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.
2. Головин Б.Н. Основы культуры речи / Б.Н. Головин. – М.: Просвещение, 1980. – 274 с.
3. Капинос В.И. Развитие речи: теория и практика обучения / В.И. Капинос, Н.Н. Сергеева, М.С. Соловейчук. – 2-е изд. – М.: ЛИНКА-пресс, 1994. – 191 с.
4. Леонтьев А.А. Психологические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1975. – 81 с.
5. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи / Л.П. Федоренко. – М.: Просвещение, 1984. – 159 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат филологических наук, доцент Мотигуллина Альфия Рухулловна

Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Голиква Гузьяль Азгаровна

НОУ ДПО «Центр социально-гуманитарного образования» (г. Казань)

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ТУРИЗМА В РАМКАХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Актуальность исследуемой проблемы обусловлена современными тенденциями в области высшего образования в сфере туризма, прежде всего, постоянным развитием и обновлением поликультурного образования сообразно меняющимся запросам общества. Особую роль здесь играет формирование у современного студента – будущего специалиста в сфере туризма лингвокультурологической компетенции как одной из основ профессионального становления. Цель статьи заключается в исследовании возможностей концептного анализа текстов разных народов на специальных занятиях с целью эффективного формирования данного вида компетенции студента.

Ключевые слова: поликультурное образование, сфера туризма, концепт, ассоциативно-семантическая группа, гора, русская литература, татарская литература.

Annotation. The relevance of the problem under study is due to modern trends in the field of higher education in the field of tourism, first of all, the constant development and updating of multicultural education in accordance with the changing needs of society. A special role here is played by the formation of a modern student – a future specialist in the field of tourism, linguistic and cultural competence as one of the foundations of professional development. The purpose of the article is to explore the possibilities of conceptual analysis of texts of different peoples in special classes in order to effectively form this type of competence of the student.

Keywords: multicultural education, tourism, concept, associative-semantic group, mountain, russian literature, tatar literature.

Введение. Сегодня в вузовском образовании особое место занимает лингвокультурологический аспект, особенно в обучении специалистов в области туризма, «поликультурное образование и воспитание рассматривается как основная часть современного образования, способствующее приобщению молодого поколения к собственно этнической культуре, развитию этнической компетентности и толерантности» [15, С. 163]. Это особенно важно для тех, кто намеревается стать специалистом в области туристического бизнеса, где явно прослеживается взаимодействие разных культур, особенно если мы говорим о формировании туристических маршрутов и контенте экскурсий. Лингвокультурологическая компетентность должна рассматриваться как один из центральных компонентов профессиональной культуры современного специалиста в области туризма, что связано с современной социокультурной ситуацией и с особенностями и противоречиями развития многонационального и поликультурного российского общества и мира в целом.

Туристическая индустрия ориентируется на общественные, культурные сферы региона. Культурологическая составляющая системы высшего образования в обществах с полиэтничным составом населения нуждается, по мнению

ученых, в грамотных специалистах – носителях собственной национальной культуры, органично взаимодействующей с другими культурами. В связи с этим в условиях реализации компетентностного подхода в высшем образовании актуализируется проблема формирования лингвокультурологической компетентности будущего специалиста, которая должна рассматриваться как один из центральных компонентов профессиональной культуры сферы обслуживания, что связано с современной социокультурной ситуацией и с особенностями и противоречиями развития многонационального и поликультурного общества в России.

Целью данной публикации является формирование лингвокультурологической компетентности будущих специалистов в области туризма в системе поликультурного образования в процессе актуализации на занятиях и внеаудиторных мероприятиях особого подхода – концептного анализа текстов разных авторов, представителей двух культур – в нашем случае татарской и русской – в сопоставительном плане. Объектом исследования выступают тексты русских и татарских авторов второй половины XX века, в которых ярко представлен концепт «гора». «Природные образы в художественных произведениях, определяемые прежде всего национальной спецификой каждого народа, являются категориями лингвокультурологии, что позволяет выйти на уровень формирования лингвокультурологической компетенции студента. Актуализация концептуального анализа при сравнительном анализе произведений русской и татарской прозы делает процесс формирования лингвокультурологической компетенции будущего специалиста наиболее эффективным» [15, С. 163].

Изложение основного материала статьи. Понятие концепта, его содержание и объем, остается до сих пор объектом обсуждения. С лингвокультурологической точки зрения концепт реализуется в словесном знаке и в языке в целом, во фразеологии и текстах. По определению Ю.С. Степанова, концепт представляет собой «основную ячейку культуры в ментальном мире человека» [6, С. 97]. Разграничивая лингвистическое и литературоведческое понимание «концепта», мы обращаемся к определению В.Г. Зусмана: «Литературный концепт – такой образ, символ или мотив, который имеет «выход» на геополитические, исторические, этнопсихологические моменты, лежащие вне художественного произведения» [2, С. 14]. Репрезентация концепта «гора» будет нами прослежена через актуализацию ассоциативно-семантических полей, которые определяют семантику концепта и его функциональную роль в художественном тексте.

Методология выявления особенностей реализации лингвокультурологического и литературного концепта в художественном тексте на занятиях со студентами опирается на ранее разработанный авторами данной статьи анализ художественного текста через характеристику ассоциативно-семантических групп, которые синтезируют как языковое, так и художественное начало текстов [13; 14]. В то же время татарскими учеными разработана методология сравнительно-сопоставительного анализа языковой картины мира татарского и русского народа, которую мы также ставим во главу угла нашего подхода [15]. Приоритетным в то же время становится рассмотрение образно-символического и ценностного слоёв концепта в литературных произведениях с учетом его фольклорного инварианта.

Мифопоэтический образ горы является одним из наиболее древних, приобретая особенное значение в культуре отдельных стран и, несомненно, обладающих мифосимволическим значением. Являясь символом близости к Богу, горы нередко упоминались в различных мифах и преданиях. Так, в эсхатологических мифах гора представляет собой модель Вселенной, отражающей основополагающие элементы и параметры космического устройства: ее вершина соотносится с космосом, основание, уходящее под землю – с нижним миром или же преисподней, в то время как ее средняя часть принадлежит людям. Этой особенностью пользуются экскурсоводы, когда рассказывают об особенностях горных местностей.

Кроме этого, для туристов интересна и мифологема горы. В христианской традиции мифологема горы неразрывно связана с пророками и сакральными атрибутами: так, Бог предстал перед Моисеем на горе Синай; согласно средневековым легендам, Грааль с эликсиром жизни был спрятан на горе Салват; гора Фавор в Нижней Галилее во времена Ветхого Завета служила границей между наделами колен Израилевых, а также именно на ней произошло Преображение Господне, когда Иисус Христос явился трем своим ученикам во время их молитвы. Образ горы определяется и другим значением – божественная гора, то есть гора, на которой живут боги. Это особенно явно реализовано в античных мифах (гора Олимп). В то же время в античной традиции гора становится символом наказания (миф о Прометее прикованном). Горная местность представлялась источником нескончаемой радости и блаженства, исключительного здоровья и наиболее благоприятным местом для жизни. Гора – это символ чистоты и счастья. Одинокое бытие на вершине горы считалось вершиной мечтаний, поскольку было лишено привычных человеческих забот и тщеславия. Амбивалентность образа горы проявляется в том, что помимо положительной коннотации, он несет в себе и отрицательные значения. Порой гора выступает в качестве символа бесплодия, является обителью сумерек, смерти и даже дьявола.

В такой же концепции образ горы встречается и в татарском фольклоре. Гора для татар всегда была недостижимым местом. В татарском фольклоре, как и в русском, считалось, что за горами живут только мифические образы. Таким местом представлялись горы Кавказа. В сказках и других жанрах горы получают наименование «Каф тау арты женнәре /Черты Закавказья».

Гора считается мифопоэтической трансформацией образа дерева. Здесь инвариантными значениями являются значение Мирового Дерева – основы Вселенной и Бытия. В то же время с символикой горы сопрягается символика камня. Горы состоят из камня, который в свою очередь является одним из первоэлементов всего сущего. В эпической литературе распространено представление о каменных глыбах и валунах как об окаменевших великанах. Появляется понятие священного камня [1]. Символика горы в то же время определяется символикой пути: путь к горе, подъём на гору имел сакральный смысл (например, поиски Грааля в рыцарской мистике как поиски смысла бытия).

Таким образом, можно выделить два полярных инварианта в реализации мифологема-концепта «гора»: гора – основа бытия, чистота помыслов, божественная связь с небом, нравственный идеал; гора – безжизненное начало, смерть. Сопрягаются с мифологемой горы такие концепты, как дерево, камень, путь. Концепт «гора» можно определить, таким образом, как архетипический или мифологический.

Русские писатели – «деревенщики» не так часто используют мифологема-концепт «гора». Но, тем не менее, она играет довольно значимую роль в пространственной вертикали изображенной ими малой родины. «Только на малой родине герои ... могут вернуться к своим истокам, соединиться с природой, почувствовать течение старинного времени» [2]. Зачастую пространство в произведениях Белова, Астафьева, Распутина и других писателей размыкается не только вширь, по горизонтали (необъятные просторы, реки, леса), но и открывается вверх, по вертикали. «Способностью смотреть ввысь, видеть небо, следовательно, духовно возноситься, наделяются в отечественной литературной традиции герои исключительные по своим внутренним качествам» [3]. Так, пространственное возвышение играет значимую роль в произведениях Белова. Устремлённость ввысь в произведениях писателя связывается с избранностью и даже святостью. Шибаниха, которая находится на горе, напоминает белоснежный храм, восходящий к небесам. Храм в произведениях Белова («Речные излуки», «Скакал казак», 1971) часто находится на самом высоком месте. Он, возвышаясь над остальным пространством, становится духовным ориентиром для персонажей [4].

Пространственная вертикаль особое место занимает и в творчестве В.П. Астафьева, прежде всего в произведении «Царь-рыба» и новелле «Сон о белых горах». Действие в новелле происходит в тайге, здесь мы знакомимся с тремя героями. Это таежный человек Аким, Гога Герцев, эгоистичный, возмнивший себя хозяином природы геолог, и Эля, столичная девушка, ищущая приключений. Астафьев раскрывает в «Царь-рыбе», с одной стороны, морально-нравственный поединок двух героев, доведенный до логического конца в новелле «Сон о белых горах»: Аким находит Гогу Герцева в этой новелле уже мертвым. Изначально главным судьей здесь становится Природа, ведь именно она у Астафьева является мерилем человеческого в человеке. Аким не слишком образован, мало знаком с цивилизацией, с городской жизнью, зато превосходно знает родную сибирскую тайгу, живет в тесном единении и гармонии с природой. Ему противопоставлен Гога Герцев – интеллигент. Несмотря на образованность, этот герой является индивидуалистом, циником, способным ради собственной выгоды или каприза погубить чью-то жизнь (например, Эли).

Безусловно, вся новелла посвящена нравственным основам человека, бытия, вопросам смысла жизни, что символически реализуется не только через сюжетную линию, но и через образ-концепт горы. Пространственная вертикаль в «Сне о белых горах» глубоко символична и сопрягается у писателя с нравственной вертикалью. В рассказе сразу же мы видим картину гор: «По левому берегу Курейки, где-то среди озер, болот и сонно темнеющих гор утерялся поселок Агата...» [5]. В центре новеллы – становление взаимоотношений двух героев: мужчины и женщины – Акима и Эли. Оба героя существа не идеальные, можно сказать – «заблудшие» души, что особо подчеркивается писателем. В этом аспекте важен лейтмотив всей новеллы – это сон Акима о белых горах, с которого и начинается текст: «И приснились ему белые горы. Будто шел он к ним, шел и никак не мог дойти. Аким вздохнул сладко от неясной тоски, от непонятого умиления, и ему подумалось, что все его давнее томление, мечты о чем-то волнующем, необъяснимом, об иной ли жизни, о любви, если не разрешатся там, среди белых гор, то как-то объяснятся; он станет спокойней, не будет криушать по земле, обретет душевную, а может быть, и житейскую пристань» [6]. Обозначен в новелле мотив пути-дороги как главный, который реализован в новелле как сюжетообразующий и одновременно символический. Это не только путь героев из таежной избушки к людям, но и символический путь к себе. Характерно, что этот путь определен символом горы как символом духовного восхождения. В то же время эта символика сопрягается с символикой болезни. Символика восхождения к своей Душе ярко определена цветовой символикой, которая доминирует в описании природы и гор – это золотое, белое, розовое. Часто подчеркивается небесная чистота гор и их связь с Небом: «И не будь чахлолесая, однообразная местность, обьятая болотным смрадом, заключена в небесно-чистые горы, от которых веяло сквозной свежестью, мягкой прелью мхов и чем-то необъяснимо манящим, Аким, пожалуй, спасовал бы...».

Акиму и Элю балансируют на грани жизни и смерти, в силу чего символика горы определяется и концептом «камень». Горы, камень – символ безжизненности: «Зато здесь, в громаде камней, среди холода и снегов свет дальнего, безвестного солнца только усиливал чувство подавленности, одиночества, особенно ошутимого среди тех пространств, что открывались с высоты». Герои духовно сближаются, писатель их застенчивое чувство как будто боится назвать своим именем, настолько оно хрупко. Астафьев подчеркивает: «он [Акиму] явственно ощущал, как смыывают, уносят из него большие эти слезы грязь, мусор, всякую, незаметно скопившуюся, наслоенную в душе пакость. И воскресала душа, высветлялась, обновленно и легко несла в себе себя – да хрен с нею, с охотой этой, с авансом и со всем на свете! Главное сбылось: шел он, шел к белым горам и пришел, остановился перед сбывшимся чудом, которое так долго предчувствовал, может, и ждал. Не такое оно ему брезжилось, но раз уж пришло, прикатило, иного нечего и желать, устеречь, сохранить, на руках вынести – чудо, оно такое, оказывается, хрупкое...». Чудо, о котором пишет автор, это чудо Любви. Характерно, что это чувство символически сопрягается писателем с символикой гор, знаково определяющей чистоту, духовную высоту, божественное начало этого чувства. Однако погружение в мир людей из мира природы снова ставит все на свои привычные места. Вот почему появляется связанная с символикой одиночества символика черного камня: «Горы, ломь оголенных громад, зловещей воронью чернеющих над белой лентой реки, отделились в призрачность неба: сплюснутые, они там пластами соединились с громадой недвижной небесной тверди» [7].

Символика гор, таким образом, по-особому высвечивает идейный замысел писателя в новелле. По существу новелла посвящена исходным элементам бытия. Это те основы жизни, как их понимает автор: Мужчина-Женщина-Любовь-Жизнь (недаром появится у Астафьева библейский слог: «Так было. Так есть. Так будет»). В новелле расширяется пространственно-временная модель: прошлое и настоящее, культурное прошлое (вплоть до Августина Блаженного), не только пространство тайги и Сибири, но и пространство всей земли на уровне горизонталей (появляются топосы Бельгии и Франции), а также обозначена красной нитью вечная вертикаль Горы-Небо – земля. В силу этого символика гор определяет еще одно глобальное значение – Вечности. Рассказанная Астафьевым казалась бы незатейливая таежная история связана с вечными вопросами Бытия, включена в поле Вечности, что определяется прежде всего концептом гор (гора как основа бытия, как синоним древа жизни).

Концепты природной образности, в том числе гор, еще мало изучены на материале татарской прозы XX века. Однако во многом концептуальный анализ используется для характеристики переводов с татарского на русский язык в аспекте исследования национальной идентичности на материале языковых концептов [8; 9]. Ярким рассказом для анализа, где по-иному осмыслен концепт горы, является рассказ известного татарского писателя А. Еники «Глядя на горы». Произведения А. Еники исследуются сегодня через призму «нового» измерения [10]. Концепт горы определяет пространственную вертикаль – низ-верх художественно-образного мира. «Нижняя его точка несёт в себе отрицательную оценку, значение физической или духовной гибели. Это воронка от бомбы («Цветок мака»), дно болота (в повести «Болотный цветок»). Верхняя точка, наоборот, всегда выступает носителем положительной оценки. Это бездонное голубое небо в рассказе «Цветок мака», высокие горы, символизирующие возвышенные устремления человека в рассказах «Глядя на горы», «Родная земля» [11].

В центре произведения – философская тема, переданная через описание жизни старика Лукмана (имя переводится как «мудрость»), который пережил несколько войн, потерял сына, внука. События, пережитые Лукманом, раскрываются через образы природы, особенно через образы гор: «Вот за ближайшими горами плывут белоснежные облака. Да, плывут тени, так же проходят и годы. Сидя на белых камнях, согревая спину под солнцем, сидит старик и задумывается о прошлой жизни» [12, С. 93-94]. А. Еники образы горы и облаков сравнивает с жизнью человека. Размышляя о родословной, Лукман вспоминает две войны с Германией. Он считает, что продолжение рода связано с мальчиком. Он как наследник должен не только беречь свою семью, но и всю страну. К потерявшему всякую надежду старику Лукману приезжает Саня, которая во время военных действий соединила свою судьбу с Батырзяном и родила сына Газиззяна (правнука).

Гора схожа со сказочным богатырем (в оригинальном тексте). Здесь вспоминается фольклорный образ богатыря, превратившегося в камень. А. Еники, как нам кажется, использует этот образ в полной мере. Лукман садится на валун и сам становится похожим на застывшего богатыря. Как пишут Нагуманова и Галиева, вся жизнь старика Лукмана связана с горами и речкой; через символику гор, речки, запруды с мельницей реализуется онтологическая семантика: А. Еники связывает героя не только с малой родиной, но и целым миром, вселенной [13, С. 102]. Весь текст пронизан атмосферой

гармонии человека с природой в отличие от произведения В. Астафьева. Татарский автор, как и русский писатель, обращается к основам человеческого бытия, используя при этом концепт горы. Однако для татарского автора смысл бытия определяется идеей продолжения рода. Сам же главный герой может быть расценен как персонафицированная аллегория камня-горы – основы бытия, основы рода, а образ горы предстаёт как символ основы жизни.

Несмотря на основательную изученность произведений двух писателей, русского и татарского, многие аспекты все же остаются неисследованными. Так, пространство малой родины Астафьева и Еники не исследовано через пространственную вертикаль и концепт горы. Исследовав и сравнив произведения русского и татарского авторов, предложив эти материалы для экскурсий и в целом, в туристической деятельности, можно прийти к следующим выводам. Гора символизирует у обоих авторов основу бытия, вечные ценности и соотносима с концептом древа жизни (важна здесь символика белого цвета у обоих писателей). Астафьев использует динамику – символику пути, а Еники статичен. В его мире герой уже обладает нравственными основами, но нет продолжения рода, некому передать мудрость, в силу чего рушатся основы национального бытия. А у Астафьева эти нравственные основы потеряны и только-только должны зародиться через Любовь, соединение мужского и женского начал. Концепт горы как центра мироздания включается у обоих авторов в поле природы. Однако у Астафьева природа является полноправным героем сюжетного действия, в то время как у Еники реализован параллелизм: природа и человек существуют параллельно, природа включена лишь в лирический сюжет. Астафьев включает концепт горы в гармоничный мир природы, но определяет им дисгармоничный и хаотичный в нравственном плане мир человека. Главный герой новеллы Аким, близкий к природе, все же не наделен целостностью, хотя стремится к ней. Концепт белой горы в мире Гармонии-Хаоса становится символом вечной нравственной цели, ценностного начала, любви. У А. Еники перед нами сам герой – воплощенная человеческая мудрость и нравственность. Мир и человек здесь изображены глубоко гармоничными. В этом плане реализован принцип зеркальности. Верх и низ гармонично взаимодействуют, хотя дисгармонию вносит отсутствие потомка. В финале же у Еники гармония восстанавливается. У Астафьева финал остается открытым (Эля и Аким расстаются), хаос не преодолен. Поэтому сон о белых горах так и остается сном, лишь на одно мгновение соприкасаясь с явью (в центральном эпизоде): реализована в целом символика не-обретения ценностных основ и их эфемерное обретение для отдельных героев (хотя образ Акима связан здесь с мотивом обретения небесного чуда – любви как основы бытия).

В то же время два автора, несмотря на разность сюжетной организации произведений и непохожесть изображенного мира, схожи в том, что в полной мере, исходя из идейных основ своих текстов, используют народный, мифопоэтический инвариант концепта горы. Прежде всего, гора знаменует основы бытия, что делает модели мира разных по национальности писателей схожими. Основы бытия определяются высокой нравственной позицией и одновременно сопрягаются с мотивом чудесности. Хотя если чудо Любви у Астафьева хрупкое и разрушается под натиском цивилизации, то чудо появление правнука у Еники (тоже через чудо любви) носит более земной характер.

Выводы. Формирование лингвокультурологической компетентности профессиональной культуры современного специалиста в области туризма неразрывно связано с общечеловеческими, культурными особенностями региона. Система высшего образования в обществах с полиэтничным составом населения нуждается в грамотных специалистах, носителях собственной национальной культуры, органично взаимодействующей с другими культурами. Данное исследование, посвященное концептуальному анализу концепта «гора» в текстах представителей двух культур – русской и татарской прозы XX века, позволило студентам туристической индустрии выявить не только специфику произведений, но и раскрыть поликультурный код народов, населяющих необъятную страну.

Лингвокультурологические компетенции студентов совершенствуются на примере концептного анализа текстов представителей двух культур, произведенного в сравнении. Объектом исследования выступают тексты русских и татарских авторов второй половины XX века, в которых ярко представлен концепт «гора».

Литература:

1. Трессидер Дж. Словарь символов. – 2001. – М.: ФАИР-ПРЕСС. – 448 с.
2. Аркатова, Т.Е. 2008. Национальный образ мира в прозе В.И. Белова. Владивосток – URL: <http://cheloveknauka.com/natsionalnyy-obraz-mira-v-proze-v-i-belova#ixzz4fS6gqFCy>
3. Аркатова, Т.Е. 2008. Национальный образ мира в прозе В.И. Белова. Владивосток – URL: <http://cheloveknauka.com/natsionalnyy-obraz-mira-v-proze-v-i-belova#ixzz4fS6gqFCy>
4. Аркатова, Т.Е. 2008. Национальный образ мира в прозе В.И. Белова. Владивосток – URL: <http://cheloveknauka.com/natsionalnyy-obraz-mira-v-proze-v-i-belova#ixzz4fS6gqFCy>
5. Астафьев В.П. Царь-рыба. – Иркутск, 1997.
6. Астафьев В.П. Царь-рыба. – Иркутск, 1997.
7. Астафьев В.П. Царь-рыба. – Иркутск, 1997.
8. Nagumanova E.F, Gainullina G.R, Shemshurenko O.V., Tatar national concepts mon and bakhillek in the original text and the translation // XLinguae. – 2017. – Vol. 10, Is. 1. – PP. 98-108.
9. Ibragimov M., Nagumanova E., Khabibullina A., Amurskaya O. Dialogue and communication in interliterary process (The study of Russian – Tatar literary interconnections of the first half of the XX century) // Journal of Language and Literature. – 2015. – Vol. 6. – No. 3. – PP. 137-139.
10. Amineva. V.R. Symbolization as a way of art completion in the story by A. Eniki «Unvoiced testament» // XLinguae. European Scientific Language Journal. – 2017. – V. 10. – Is. 1, January. – PP. 12-24.
11. Ибатуллина Д.Э. Поэтика прозы Амирахана Еники. 1993 – URL: <http://cheloveknauka.com/poetika-prozy-amirhana-eniki>
12. Еники А. Невысказанное завещание: повести и рассказы / пер. с тат. Р. Кутуя, С. Хозиной. – Казань: Тат. кн. изд-во, 1990. – 480 с.
13. Нагуманова Э.Ф., Галиева А.М. Пространство природного мира в оригинальном тексте и переводе (на материале переводов оригинальных текстов А. Еники на русский язык) // Филология и культура. – 2013. – № 3 (33). – С. 98-103.
14. Голикова Г.А., Замалиева Л.Ф., Мотигуллина А.Р. Концептный анализ на уроках литературы как средство формирования поликультурной личности школьника. Text. Literary work. Reader. materials of the VI international scientific conference on May 20-21, 2018. – Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». Text. Literary work. Reader. – Материалы международной конференции. – Прага. – 2018. – С. 77-81.
15. Мотигуллина А.Р., Голикова Г.А. Формирование лингвокультурологической компетенции студента в поликультурной образовательной среде вуза. Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – № 62. – Ч. 3. – С. 162-165.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Муриева Мэри Валериановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова» (г. Владикавказ)

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПОНЯТИЮ КОНЦЕПТА

Аннотация. В статье речь идет об изучении концептов в ходе иноязычной учебной деятельности студентов-лингвистов спецфакультета (уровень бакалавриата). Овладение концептами изучаемого иностранного языка проводится в рамках курсов «Лингводидактика» и «Лексикология» по предлагаемой преподавателем методике и имеет целью формирование у обучающихся концептуальной компетенции.

Ключевые слова: языки и культуры, лингводидактика, диалог культур, концепт, концептуальная компетенция, фрейм, концепты базовых эмоций, субъект, предикат.

Annotation. The article focuses on the questions of learning the concepts while studying foreign languages by students of linguistics department (at the level of bachelor degree). Acquisition of the studied foreign languages' concepts is conducted within the frame of the courses «Linguodidactics» and «Lexicology» on the proposed methodology by the teacher. It aims at the formation of conceptual competence among the students.

Keywords: languages and cultures, linguodidactics, the dialogue of cultures, concept, conceptual competence, frame, concepts of the basic emotions, subject, predicate.

Введение. В современном полилингвальном пространстве многообразие культур и языков составляет самый значимый и ценный компонент уникального мирового культурного наследия. Для любого человека самая большая культурная ценность это, прежде всего, его родной язык и национальная культура. В условиях нашей страны реализуется полилингвальная подготовка учащихся, включающая овладение не только родным, русским, но и неродными (иностранными) языками.

На всех уровнях отечественной образовательной системы изучение «живых» неродных языков сопровождается параллельным изучением культур народов – носителей этих языков. Бакалавры-лингвисты, осваивая в процессе иноязычного обучения чужие языки и ориентированные на межкультурное взаимодействие с носителями изучаемых языков, в то же время учатся преодолевать культурные барьеры и должны быть готовы к успешному ведению диалога культур.

Адекватное понимание и восприятие чужой культуры – сложнейший процесс, который соотносится не только со сформированными иноязычными коммуникативными умениями учащихся, но и умениями анализировать современные проблемы межкультурной коммуникации.

Лингводидактика и методика преподавания ИЯ – ов и культур берут на вооружение все достижения базовых наук. Современная лингводидактика основана на принципах межкультурной коммуникации, при анализе проблем которой ключевым понятием выступает концепт. Лингвистика, психолингвистика, опираясь на теорию концептологии, рассматривают человека, говорящего на том или ином языке, носителем определенной концептуальной системы. Именно в концептах отражен «дух народа» и его национально-культурная специфика. Еще В. фон Гумбольдт указывал на связь каждого конкретного языка с духом народа. Его идеи были подхвачены и развиты последователями его учения Б. де Куртене, Я. Гриммом, А.А. Потембей, Ш. Балли и др.

Концепт – понятие междисциплинарное, многоаспектное. По признанию ученых, роль концепта в культуре и языке чрезвычайно важна. На языковом факультете вуза понятие концепта, как основного элемента языковой картины мира, впервые вводится при изучении дисциплины «Введение в языкознание». Новые подходы в обучении ИЯ требуют более пристального изучения концепта в рамках таких дисциплин, как «Лингводидактика и методика преподавания ИЯ», «Лексикология», «Интерпретация текста» и др.

Изложение основного материала статьи. В рамках вышеназванных курсов обучающиеся знакомятся с таким сложным понятием, как концепт, его структурой и основными подходами, представители которых освещают его с научной точки зрения. В лингводидактическом аспекте под концептом понимается такое «системное образование, содержательную основу которого составляет понятие во всей его семантической экстенсии, включая ассоциации импликации и коннотации, связанные с данным понятием и известные носителям языка, где структурная составляющая представлена ядром и периферией» [2, С. 11].

Объем модуля «Понятие концепта. Типы, классы и структура концептов» составляет 6 академических часов. Цель обучения концептам заключается в развитии толерантного отношения к чужой культуре, способности обучающихся корректно воспринимать языковые понятия и явления, адекватно их интерпретировать в процессе коммуникации. В данном случае речь идет о формировании особой компетенции в сфере концептов – концептуальной, предполагающей более полное и эффективное овладение иноязычной культурой (Н.И. Курганова, Н.Л. Мишатица, С.А. Сотникова, Л.П. Халыпина).

Целым рядом ученых разработаны различные подходы к пониманию концепта (Н.Д. Арутюнова, А.П. Бабушкин, Е.М. Вольф, С.Г. Воркачев, В.З. Демьянков, Е.С. Кубрякова, В.И. Карасик, Д.С. Лихачев, В.А. Маслова, М.В. Пименова, В.А. Пищальникова, З.Д. Попова, Ю.С. Степанов, А. Соломоник, И.А. Стернин, В.Н. Телия и др.). Как основной элемент языковой картины мира, концепт, в то же время, выступает базовой единицей культуры. В.З. Демьянков, Е.С. Кубрякова сопоставляют данное понятие с «оперативной содержательной единицей памяти, ментального лексикона, концептуальных систем и языков, всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [4, С. 90].

Многие авторы связывают концепт с представлением о смыслах, как совокупности опыта и знаний, накопленных в течение многих веков в процессе всей человеческой деятельности. По мнению Масловой, «концепт – это то, что называет содержание понятия, синоним смысла» [5, С. 31]. А. Соломоник, А.Б. Бабушкин, И.А. Стернин, З.Д. Попова соотносят концепт с абстрактным научным понятием, основной категорией, гиперонимом понятия, сценария, фрейма, схемы и т.д.

Именно знание инокультурных концептов выступает базой для формирования у коммуникантов, принадлежащих к разным лингвообществам, устойчивой системы ценностных мировоззренческих ориентиров. Освоение концептов русского и ИЯ позволит обучающимся глубже вникнуть в сходства и различия языковых и культурных явлений, фактов разноразличных языков, интерпретировать национально-культурные единицы в процессе межкультурного общения или в будущей профессиональной деятельности бакалавра-лингвиста.

Ученые выделяют три основных подхода, в рамках которых осмысливается данное понятие. В первом подходе – лингвокультурологическом, концепт выступает базовой единицей культуры. Представители этого подхода (Н.Д. Арутюнова, С.Г. Воркачев, В.И. Карасик, С.Х. Ляпин, Н.Л. Мишатица, С.А. Сотникова, Ю.С. Степанов, В.Н. Телия и

др.) признают, что концепт – это «сгусток культуры в сознании человека, то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека».

Ю.С. Степанов подчеркивает важнейшую функцию человека: его огромный вклад в культуру, созидательную деятельность, поскольку «как творец культурных ценностей, сам входит культуру, а в некоторых случаях сам влияет на нее» [8, С. 41]. В.Н. Телия считает концепт идеальным понятием, продуктом человеческой мысли, присущим не только языковому, но и человеческому сознанию вообще. По утверждению В.И. Карасика, в концепте выделяются 3 стороны: ценностная, образная, понятийная. Ценностную сторону автор считает важнейшей, указывая на сущность отношений к тем или иным явлениям, идеям, предметам, представляющим для носителей языка и культуры некую ценность.

Согласно мнению Н.Д. Арутюновой, концепты относятся к понятиям жизненной философии, аналогам мировоззренческих терминов, которые зафиксированы в лексическом фонде языков и отвечают за трансляцию духовной культуры этносов от одних поколений к другим. Как культурно значимые единицы, они имеют аксиологическую окрашенность.

Следует признать, что в теории концепта встречаются разногласия, касающиеся характера и количества семантических компонентов. По утверждению С.Х. Ляпина, целостность концепта включает «понятие», «образ», «действие» в их взаимодействии. С.Г. Воркачев указывает на несколько составляющих концепта: понятийную, образную, значимостную. Таким образом, концепт в рамках данного подхода – это культурно значимая единица, концентрат культуры, зафиксированный в лексике языков, обеспечивающий передачу будущим поколениям духовной культуры этноса.

Представители психолингвистического подхода соотносят концепт с совокупностью всех знаний, суждений, мнений, отражающих ту или иную реалию. В качестве объекта исследования В.А. Пищальникова рассматривает языковую способность, которая тесно связана с речевой деятельностью как системой речевых действий, отражающих нашу практическую деятельность.

Для ученых А.Б. Бабушкина, В.З. Демьянкова, Е.С. Кубряковой, Д.С. Лихачева, А. Соломоник, И.А. Стернина и др., рассматривающих концепт с лингвокогнитивной точки зрения, важно, что как термин, данное понятие, отражая многовековой опыт деятельности и накопленные знания носителей национальной культуры, указывает на единицы как ментальных, так и психологических ресурсов сознания человека. Таким образом, с точки зрения данного подхода, объектом знания выделены ментальные сущности, определенные формой абстрагирования.

В настоящее время достаточно полно исследованы концепты базовых эмоций человека (радость, удивление, тоска, печаль, гнев, страх) в русской (А. Вежбицкая, М.В. Пименова и др.) и французской языковой картине мира, например, на материале паремий (Е.Н. Белая).

Основные принципы изучения концептуальной структуры и концептов, объективированных в языке, наиболее полно, на наш взгляд, изложены у М.В. Пименовой (Жемеровская школа концептуальных исследований). Автор проводит многостороннее исследование концептов и представляет собственную трехчленную классификацию, которую мы приводим в кратком изложении:

1. «Базовые концепты, составляющие фундамент языка и всей картины мира.
2. Концепты-дескрипторы, квалифицирующие базовые концепты.
3. Концепты-релятивы, реализующие типы отношений» [7, С. 117-118].

По утверждению М.В. Пименовой, границы между классами концептов размыты. Каждый из этих классов концептов подразделяется на подклассы, типы концептов и т.д. Учащимся предлагается авторское видение концепта, его полное описание и изучение (по М.В. Пименовой).

Не менее важным представляется вопрос о семантических компонентах концепта для описания, например, базовой эмоции человека, куда включают: а) предикат (*predicat*- франц.яз.); б) субъект (*sujet* – франц.яз.); 3) причину (*cause* – франц.яз.). Однако не исключаются и факультативные компоненты, типичные для данного концепта: оценка, глубина эмоции субъекта и ее интенсивность, контролируемость/неконтролируемость, реакция субъекта в состоянии данной эмоции, внешние проявления.

Причина эмоции – предикат и, соответственно, субъект, являются компонентами инвариантной структуры, указывая на связь как эмоциональной, так и когнитивной сторон человеческой деятельности. Предикат выделяет динамические проявления и статические свойства, а также их отношение друг к другу.

Ряд авторов Н.Д. Арутюнова, С.Д. Кацнельсон и др. говорят об особом положении предиката, в котором видится модель будущего предложения. Помимо предиката, не менее важным компонентом считается семантический субъект фрейма – лицо, переживающее эмоциональное состояние. Известно, что субъект может быть выражен как именем собственным, нарицательным, так и личным местоимением. Причина, являясь обязательной составляющей фрейма, «виновницей» эмоционального состояния субъекта, может быть выражена в имплицитной или эксплицитной формах. Субъект и предикат, определенные структурой ситуации, вступают в предикативные отношения.

Автор Е.Н. Белая, изучив концепты базовых эмоций человека во французской языковой картине мира, выделила следующие основные модели: «номинативную, двусоставную глагольную, с именным сказуемым, модель со значением отношения субъекта к объекту, модель с общим значением каузации отношения» [1, С. 85].

Следуя методике, предложенной преподавателем, студентам предлагается на практическом занятии по дисциплине «Лексикология французского языка» проанализировать концепт эмоции “une joie” («радость») во французской и русской языковых картинах мира и сравнить их. Опорным понятием в исследовании данного концепта, как базовой эмоции человека, является фрейм, содержащий основную информацию. По утверждению В.И. Карасика, «фреймы – это модели для измерения и описания знаний (ментальных репрезентаций), хранящихся в памяти людей» [3, С. 127].

С целью экономии времени на занятии даются разные задания нескольким группам студентов, привлекаются словари: переводные, толковые, синонимов, этимологические, эпитетов, фразеологические, Русский ассоциативный словарь, *Petit Robert, Dictionnaire général de la langue française* и др. В ходе анализа учащиеся применяют методику интерпретации.

Обнаруженные различия концептов базовых эмоций человека касаются синонимических рядов, отличающихся глубиной смысловой дифференциации.

Изучение и исследование иноязычных концептов дает студентам возможность точнее толковать лингвистические явления, использовать корректный способ презентации информации об окружающей действительности, выявлять сходства и различия с родным и русским языками. В конце занятия делаются выводы, подводятся итоги. По окончании изучения модуля в качестве контроля знаний проводится компьютерное тестирование студентов и зачет в устной форме. Результаты положительные.

Как видно, формирование концептуальной компетенции предполагает овладение знаниями, умениями и навыками в области концептов как в своей родной и русской культуре, так и чужой. По мнению Е.В. Мошняги, данная компетенция соотносится со «способностью и готовностью индивида распознавать и использовать в коммуникации лингвокультурные и лингвокогнитивные концепты, включая лингвистические коды и экстралингвистические культурно-специфические практики

«своей» и «чужой») коммуникативных систем» [6, С. 38]. Опыт освоения концептами показал, что студенты как будущие лингвисты, способны не только корректно употреблять языковые понятия, но и правильно интерпретировать явления иноязычной действительности.

Выводы. Языковая картина мира не что иное, как отражение представлений об окружающем нас мире, как способ концептуализации реальной действительности средствами языка. Изучение и исследование иноязычных концептов, имеющих целью развитие концептуальной компетенции как компонента лингвокультурологической компетенции, направлено на формирование у бакалавров-лингвистов выпускного курса корректных представлений о иноязычной культуре и ее проявлениях, адекватное понимание и более точное раскрытие исследуемых сложных языковых явлений.

В курсе дисциплины «Лингводидактика» (7 семестр) студенты знакомятся с тремя подходами, в рамках которых авторы рассматривают понятие концепта: лингвокультурологическом, психолингвистическом, лингвокогнитивном. В курсе дисциплины «Лексикология французского языка» будущие лингвисты исследуют по предложенной преподавателем методике языковые репрезентации базовых эмоций человека в русской и французской лингвокультурах. Чтобы исследование было полным, в концепте базовых эмоций человека, помимо понятия, рассмотрению подлежат такие компоненты, как образ, ассоциации, оценка, ценностные смыслы. Так, поэтапно, учащимися более точно и полно постигаются образы и картины мира в родной, русской и французской культурах.

Как нам представляется, полноценное формирование современной поликультурной личности в процессе иноязычной учебно-воспитательной деятельности бакалавров-лингвистов невозможно без знакомства с богатейшим концептным пространством и его системным овладением. Умения и знания в области исследования концептов и способов их репрезентации в своей и чужих культурах имеют важное значение не только в межкультурном общении, но и при написании студентами курсовых и выпускных квалификационных работ (ВКР).

Литература:

1. Белая Е.Н. Теория и практика МКК. – М.: «ФОРУМ», 2014. – С. 85.
2. Василенко С.С. Методика формирования концептной компетенции у студентов-лингвистов: немецкий язык как второй иностранный после английского: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Василенко С.С. – Санкт-Петербург, 2015. – С. 11.
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004. – С. 127.
4. Кубрякова Е.С. Концепт // Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков и др. Краткий словарь когнитивных терминов. – М: Изд-во МГУ, 1996. – С. 90.
5. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Академия, 2004. – С. 31.
6. Мошняга Е.В. Концептное пространство МКК в системе международного туризма: автореф.дисс. ... докт. фил. наук: 09.00.13 / Мошняга Елена Викторовна. – М., 2011. – С. 38.
7. Пименова М.В. Типы, классы и структура концептов. Слово и текст: коммуникативный, лингвокультурный и исторические аспекты / Материалы международной практической конференции. – Ростов-наДону, 2009. – С. 117-118.
8. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М.: Языки русской культуры, 1997. – С. 41.

Педагогика

УДК 371.378

доктор педагогических наук, профессор кафедры автомобильного транспорта Мыхнюк Мария Ивановна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. В статье рассматривается роль информационного компонента, заключающемся во взаимосвязи мониторинговой и диагностической деятельности педагога, влияющей на уровень сформированности профессиональной культуры преподавателя специальных дисциплин средних профессиональных образовательных организаций строительного профиля. Рассмотрены сущность и цели педагогического мониторинга. Проанализирован комплекс условий реализации мониторинга с позиций системного подхода. Обоснованы виды и содержание педагогического мониторинга для выявления конкретных параметров качества профессиональной подготовки будущих специалистов, качества развития профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин. Рассмотрены методы педагогического мониторинга и диагностики, виды контроля. Акцентируется внимание на основных требованиях к осуществлению контроля по формированию профессиональных знаний и умений будущих специалистов строительного профиля. Выявлены основные направления диагностики профессионально-педагогической деятельности преподавателей специальных дисциплин СПО.

Ключевые слова: профессиональная культура, преподаватель специальных дисциплин, педагогический мониторинг, педагогическая диагностика, строительный профиль.

Annotation. The article examines the role of the information component, which consists in the relationship between the monitoring and diagnostic activities of a teacher, which affects the level of formation of the professional culture of a teacher of special disciplines in secondary professional educational organizations of a construction profile. The essence and goals of pedagogical monitoring are considered. The complex of conditions for the implementation of monitoring is analyzed from the position of a systematic approach. The types and content of pedagogical monitoring are substantiated to identify specific parameters of the quality of professional training of future specialists, the quality of development of the professional culture of teachers of special disciplines. Methods of pedagogical monitoring and diagnostics, types of control are considered. Attention is focused on the basic requirements for monitoring the formation of professional knowledge and skills of future construction specialists. The main directions of diagnostics of professional and pedagogical activity of teachers of special disciplines of secondary vocational education are revealed.

Keywords: professional culture, teacher of special disciplines, pedagogical monitoring, pedagogical diagnostics, building profile.

Введение. Одним из функциональных компонентов развития профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин строительного профиля, является информационный, поскольку он предоставляет информацию о результатах проведения педагогического мониторинга и диагностики сформированного уровня как профессиональных

знаний и умений обучающихся, так и уровня сформированности составляющих профессионально-педагогической деятельности самих педагогов.

Считается, что любая деятельность, в том числе и педагогическая, носит мониторинговый характер, поэтому владение педагогом методами педагогического мониторинга и диагностики является обязательной составляющей его профессионально-педагогической деятельности в СПО.

Методологию педагогических измерений и мониторинга образования разрабатывали зарубежные и отечественные ученые Т. Гусейн, Б. Блум, Ричард, М. Вулф, Р. Райдер, В.В. Безрукова, В.А. Болотов, В.А. Сластенин, А.И. Субетто и др.

Целью статьи является обоснование видов и методов проведения педагогического мониторинга и педагогической диагностики для определения уровня развитости составляющих компонентов профессиональной культуры преподавателя специальных дисциплин строительного профиля.

Изложение основного материала статьи. Практикой доказано, что мониторинг в образовательном учреждении направленный на обеспечение эффективного информационного отражения состояния образования, аналитического обобщения результатов педагогической деятельности, разработки прогноза целостного развития.

Современный преподаватель специальных дисциплин должен не только уметь проектировать свою профессионально-педагогическую деятельность, но и создавать базу данных как результат этой деятельности: собирать информацию, связанную с процессом и результатом профессиональной подготовки будущих специалистов строительной отрасли, осуществлять научное исследование одной из актуальных проблем педагогики; реализовывать организацию управленческого контроля; осуществлять сбор данных об уровне сформированности профессиональных знаний и умений обучающихся различных профессиональных уровней.

С этой целью создаются системы педагогического мониторинга, связанные с целостной профессионально-педагогической деятельностью, отслеживанием затруднений, преград, возникающих в профессионально-педагогической деятельности преподавателей; получение информации об сформированности видов профессионально-педагогической деятельности; фиксация непредвиденных отклонений в учебно-воспитательном процессе [2, С. 36].

С точки зрения системного подхода мониторинг – это совокупность компонентов, взаимосвязь которых обеспечивает осуществление всех мониторинговых процедур, направленных на выявление и фиксацию результатов обученности.

Таким образом, педагогический мониторинг является одним из значимых компонентов педагогического процесса, благодаря которому повышается объективность и доступность информации, осуществляется обеспечение оперативного выявления всех изменений профессиональной подготовки специалистов в целом, уровня развития личности, конкретных параметров качества профессиональной подготовки будущих специалистов строительной отрасли.

Кроме мониторингов, обеспечивающих информацию об учебной деятельности обучающихся, можно выделить виды мониторинга, по определению уровня развитости профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин СПО. К основным видам такого мониторинга относятся: профессиональный мониторинг предусматривающий наблюдение за профессиональным ростом преподавателей специальных дисциплин; дидактический мониторинг заключается в наблюдении и анализе разных сторон учебно-воспитательного процесса в СПО, осуществляемый педагогом; инновационный мониторинг обеспечивает наблюдение за внедрением в практику работы СПО производственных и педагогических инновационных технологий; коммуникативный мониторинг предполагает наблюдение за системой педагогического взаимодействия, характером психолого-педагогических отношений в коллективе, взаимодействия на разных управленческих уровнях: преподаватель-обучающийся, педагог-педагог, преподаватель-родитель.

Необходимыми условиями проявления и реализации мониторинга как педагогической системы являются:

- непрерывность и длительность слежения за наблюдаемым объектом;
- соблюдения этапности проведения педагогического мониторинга;
- обеспечения последовательности выполнения всех входящих в него процедур;
- согласованность действий субъектов мониторинга, в соответствии с его целями;
- соответствие методов сбора информации критериям оценки, сочетание методов количественной и качественной оценки;

- многократности повторения циклов мониторинга с целью выявления динамики изменений наблюдаемого объекта;
- фиксации и учета влияния положительного и отрицательного воздействия факторов, на процесс мониторинга;
- сравнение результатов, мониторинговых циклов информации.

Выявление уровня сформированности профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин осуществляется с помощью различных методов исследования, в том числе: наблюдения, опроса, экспликации, анализа результатов учебной деятельности, беседы, тестирования.

Одним из наиболее распространенных методов мониторинга является наблюдение. В педагогике способ наблюдения подразделяется целенаправленный, планомерный и систематический поиск и фиксацию проявлений психолого-педагогических явлений и действий.

Опросные методы, такие как беседа, анкетирование, опрос позволяют получить информацию о развитии субъектов образовательного процесса на основе анализа устных или письменных ответов на поставленные вопросы относительно предмета исследования. По результатам опроса преподавателей специальных дисциплин строительного профиля определяется уровень сформированности профессионально-педагогических знаний и умений, а также развитости отдельных профессионально важных качеств и способностей. Беседа, как метод педагогического мониторинга, предполагает получение информации об изучении явления или процессе. В ходе беседы достигается более тесная связь между субъектами диалога, способствующая получению наиболее полной и глубокой информации. В то же время необходимо учитывать, что беседа не должна заменять анкетирование. Экспликация (от лат. *explicatio* – разъяснение) – разъяснение содержания профессионально-педагогической деятельности. Этот метод позволяет не только диагностировать изменения в развитии личности, но и оперативно вносить коррективы в образовательный процесс [3, С. 336].

В свою очередь тестирование является одним из субъективных методов сбора данных о развитии педагогических процессов, индивидуальном развитии субъектов образования и обучения. Понятие «тест» в переводе с английского означает «задание», «испытание». В педагогике различают тесты диагностирования уровня обученности (развития), тесты достижений, итоговые тесты, тесты проблемного характера, тесты дифференциации (несколько вопросов по одному и тем же фактом, а ответ должен быть одним, правильным), конструктивные тесты разрабатываемые самостоятельно испытуемым. Каждый тест должен сопровождаться конкретной инструкцией и методическими указаниями по обработке и интерпретации полученных данных.

Показателями результативности педагогического мониторинга, по мнению Э.Ф. Зеера, являются данные связанные со значимостью полученной информации: информация, способствующая конкретизации личностных и групповых целей образовательной деятельности личности педагога, обучающегося; информация, помогающая лучше оценить уровень профессиональной готовности педагога и определить наиболее эффективные способы профессионального

усовершенствования и самосовершенствования; информация, мотивирующая личность к повышению своего профессионального уровня через стимулирование личностного совершенствования, самосовершенствования и саморазвития; информация, способствующая конструктивному диалогу между участниками образовательной деятельности; информация, создающая условия для рационального решения профессионально-педагогических задач и проблем; информация, обеспечивающая повышение уровня общей и профессиональной культуры [2, С. 266].

То есть мониторинг является и эффективной технологией профессионального развития и саморазвития личности, а его результаты – это информационная основа для принятия управленческих решений и проектирования дальнейшего профессионально-педагогического роста.

Мониторинг включает диагностику, прогнозирование и коррекцию профессионального развития личности педагога, обучающегося, процесса образования и самообразования [4, С. 325].

Под диагностикой подразумевается процедура выявления уровня готовности к учебной деятельности определенного содержания и сложности [4, С. 128].

Развитие профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин невозможно и без инструментария в виде объективных методов педагогической диагностики. Целью диагностики является анализ учебно-воспитательного процесса с учетом его производительности. В научных источниках диагностика определяется, как диагностика обучения и воспитания, то есть достигнутых результатов, диагностика обученности – качества самого процесса [1].

В диагностику обучаемости вкладывается более глубокий смысл, чем в традиционный контроль учебных достижений обучающихся. Проверка знаний и умений только констатирует результат, а диагностирование обучаемости рассматривает и как результат с учетом путей и способов его достижения. Таким образом, диагностирование включает в себя контроль, проверку, оценку, получение статистических данных, их анализ, выявление динамики, прогнозирование дальнейшего развития, обеспечивающее функции диагностики. Рассматривать контроль с точки зрения диагностики качества профессиональной подготовки специалистов можно в разных аспектах: как одно из средств обучения; как элемент управления процессом обучения; как способ определения результатов процесса обучения [3, С. 439].

Отметим, что в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов преподаватель применяет различные виды контроля, в том числе: – предварительный контроль, осуществляемый в начале учебного года, целью его является выявление уровня знаний, умений и навыков обучающихся, связанных с профессиональной деятельностью; текущий контроль – это систематическая проверка и оценка результатов сформированности профессиональных знаний и умений по конкретным учебным темам; тематический контроль охватывает систему профессиональных знаний и умений по соответствующей теме учебной дисциплины; периодический контроль обеспечивает проверку знаний и умений обучающегося, которые были приобретены за соответствующий период обучения; итоговый контроль способствует выявлению и уточнению объема строительных знаний, умений и навыков посредством экзаменов, государственной аттестации.

На основе анализа психолого-педагогической литературы выделены основные требования к осуществлению контроля по формированию профессиональных знаний и умений обучающихся в соответствии с профессиональной направленностью.

Профессиональная направленность контроля определяется целевой подготовкой будущих строителей. То есть, контроль должен быть направлен на реализацию целей обучения и предусматривать формирование комплекса профессиональных знаний и умений, в соответствии с уровнями усвоения учебного материала и на основе стандарта профессиональной подготовки будущих специалистов строительного профиля. Объективность контроля заключается в определении и реализации такой системы контроля, которая полностью исключала бы ошибки и субъективные мнения педагога при оценке знаний и умений обучающихся.

Для достижения объективности оценивания, результатов обученности необходимо соблюдать требования информативности, валидности и надежности контроля, дифференцированности проверки [3, С. 437-438]. Информативность контроля предполагает создание такой системы контрольных средств, которая охватывала бы все содержание учебного материала и вместе с тем соответствовала всем необходимым уровням его усвоения. Валидность (достоверность) контроля обеспечивается соответствием содержания контроля целям профессиональной подготовки будущих строителей, поэтому проверять необходимо то, что было изучено обучающимися и, что нужно им уметь выполнять. Надежность контроля обеспечивается устойчивостью его результатов, полученных при повторном контроле. Дифференцированность контроля предполагает выбор задач в зависимости от индивидуальных особенностей обучающегося, его темперамента, образа мышления. Выбор способов контроля зависит от содержания и сложности профессиональной подготовки будущих специалистов. Систематичность контроля предполагает регулярность его проведения. То есть, организуя учебно-воспитательный процесс, преподаватель специальных дисциплин строительного профиля должен продумать всю систему контроля с учетом целей, функций, видов и методов. Гласность обеспечивает обсуждение результатов контроля, акцентирование внимания обучающихся на отдельных ошибках, дефектах выполнения работ. Для этого необходимо разработать критерии оценки профессиональных действий, ознакомить с ними обучающихся и при обсуждении отдельных аспектов выполнения профессиональных действий прокомментировать результаты контроля. Индивидуальность контроля предполагает учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося как при выдаче индивидуальных задач, так и при их выполнении.

В развитии профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин кроме диагностики обученности будущих специалистов важную роль играет и диагностика уровня сформированности личностной профессионально-педагогической деятельности педагога. Процесс диагностики профессионально-педагогической деятельности преподавателей специальных дисциплин осуществляется по следующим направлениям:

- выявление готовности преподавателя специальных дисциплин строительного профиля к осуществлению профессионально-педагогической деятельности в СПО;
- определение уровня сформированности профессионально-педагогических знаний и умений;
- ориентация педагога на постоянное развитие, саморазвитие, профессиональное совершенствование и самосовершенствование;
- определение выбора форм и методов организации обучения педагогов, необходимых для профессионального роста;
- исследование фактора субъект-субъектного взаимодействия в процессе коммуникативного общения с обучающимися и коллегами;
- оценка результативности профессионально-педагогической деятельности преподавателей специальных дисциплин строительного профиля в целом.

Выводы. Таким образом, содержание информационного компонента предполагает взаимосвязь мониторинговой и диагностической составляющих профессионально-педагогической деятельности педагога способствующих выявлению уровней развитости профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин СПО строительного профиля.

Литература:

1. Горб В.Г. Педагогический мониторинг в вузе: методология, теория, технологии / В.Г. Горб. – Екатеринбург: Урал. ун-т, 2003. – 387 с.
2. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие для студ. обуч. по спец. 030500 – Профессиональное обучение / Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. – М.: Московский психол.-соц. и-т, 2005. – 211 с.
3. Методика професійного навчання: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. інж.-пед. спец. / [Коваленко О.Є., Брюханова Н.О., Корольова Н.В., Шматков Є.В.]. – Харків: Контраст, 2008. – 488 с.
4. Педагогика: большая современная энциклопедия / [сост. Е.С. Рапацевич]. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель **Никейцева Ольга Николаевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (Симферополь)

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема развития творческого потенциала студентов в условиях современного высшего медицинского образования в России; раскрывается возможность использования исследовательской работы студентов как средства развития их творческих способностей.

Ключевые слова: творчество, исследовательская деятельность, исследовательская работа студентов, студенты вузов, научное творчество, научный интерес.

Annotation. This article discusses the problem of developing the creative potential of students in the conditions of modern higher medical education in Russia; reveals the possibility of using students' research work as a means of developing their creative abilities.

Keywords: creativity, research activity, research work of students, university students; scientific creativity; scientific interest.

Введение. Вступление цивилизации в постиндустриальную эпоху ознаменовано качественно новыми явлениями и процессами, охватывающими все аспекты современной общественной жизни. В то же время любые изменения в основном затрагивают систему образования, которая является главным показателем и катализатором социального развития. В этих условиях главной целью высшего профессионального образования должно быть развитие творческого потенциала каждого студента как ресурса обеспечения социального, культурного, научного и производственного развития страны в целом [11]. Поэтому в процессе подготовки специалистов предлагается развивать у студентов способность овладевать методами, позволяющими им самостоятельно обнаруживать, анализировать и использовать знания в профессиональной деятельности.

В качестве такой основы интересен принцип образовательных исследований, суть которого заключается в позитивном отношении к студентам в исследовательской деятельности, то есть «переориентация образовательного процесса на развитие личного творческого потенциала, воспитание культуры мышления, овладение научными методами и, в конечном счете, формирование специалистов, которые могут находить решения проблем в профессиональной, производственной и научной областях и сферах жизни» [10].

Учебный процесс, основанный на этом принципе, а также приобщение студентов к исследовательской деятельности, позволяют им сформировать необходимые профессиональные и общие способности.

Для воспитания творческой личности необходимо изменить сложившуюся образовательную парадигму, которая в основном связана с накоплением готовых знаний, и создать условия для самореализации и саморазвития творческого потенциала. Наличие «творческих» качеств определяет эффективность работы и влияет на профессионализм, что имеет существенное значение при подборе персонала [3].

Изложение основного материала статьи. Современный студент, готовящийся к профессиональной деятельности, располагает достаточно большим количеством инструментов и методов для достижения образовательных и исследовательских целей. Под руководством преподавателей они могут использовать свой интеллектуальный и волевой потенциал для изучения процессов и явлений, а также разработки проектов, имеющих личное и профессиональное значение.

Т.И. Торгашина считает, что творческий потенциал – это всеобъемлющее качество человека, которое отражает меру возможности реализации его творческих способностей [15]. В то же время содержательные характеристики творческого потенциала выражаются как единство и взаимозависимость мотивационно-личностного, интеллектуально-содержательного и программно-деятельностного компонентов. Ведущими элементами этих компонентов являются исследовательские навыки, исследовательские знания, независимость и продуктивность исследовательской деятельности.

В педагогическом исследовании В.Г. Рындак отмечает, что структура творческого потенциала представляет собой совокупность компонентов актуального потенциала (личностные психологические процессы, способности), мотивационных компонентов (убеждение, подготовка, как внутренняя структура личности, механизмы, обеспечивающие реализацию способностей), когнитивных компонентов (полученных благодаря образованию, творческой деятельности, знаниям, навыкам, методам деятельности и включенности в процесс социализации самовыражения) [11].

Творческие способности, направленные на создание чего-то нового в процессе деятельности, включают в себя способность использовать предыдущий опыт для переноса ранее приобретенных знаний, навыков и умений в новые ситуации, а также способность видеть новые функции объектов (И.Я. Лук) [7].

В процессе развития творческого потенциала необходимо формировать мотивацию к проявлению положительного отношения к развитию творческого потенциала студентов. Следует отметить, что вопрос о составляющих творческого потенциала человека все еще остается открытым, хотя в настоящее время существует несколько гипотез по этому вопросу. Многие ученые связывают способность заниматься творческой деятельностью с особенностями мышления.

Творческие люди склонны формировать новые комбинации элементов, которые большинство людей знают и используют только определенным образом. Дивергентное мышление является основой творческого мышления, которое характеризуется следующими основными характеристиками:

- скорость как способность генерировать максимальное количество идей (в данном случае важно не их качество, а их количество);
- гибкость;
- оригинальность как способность генерировать новые нестандартные идеи (это может проявиться в ответе, который противоречит общепринятому решению);
- завершенность как способность улучшить свой «продукт» или придать ему законченный вид.

Руководящий принцип профессионального образования заключается в развитии творческих способностей личности и формировании отношения к поиску инноваций в профессиональном сознании, анализе проблем и выборе деятельности, а также преобразовании знаний, потенциала мышления и саморазвития. Креативность становится важным качеством личности, обеспечивающим ее успех в профессиональной и иной деятельности [3].

Способность к дивергентному мышлению (креативность) является чрезвычайно важным качеством с проявлением следующих показателей [1]:

- продуктивность мышления, проявляющееся на уровне принятия предположений о проблемных ситуациях (чем больше предположений, тем больше возможностей для многофункционального исследования объектов);
- гибкость мышления как способность переключаться с одной идеи на другую и свободно переходить от явления одного порядка к явлению другого класса (успех научной деятельности в значительной степени зависит от способности студентов гибко изменять стратегии научных исследований);
- оригинальность мышления как способность предлагать новые идеи, отличимые от общепринятых и посредственных. Эта особенность мышления студентов имеет большое значение, будь то на этапе определения проблем, формулирования гипотез или, конечно же, на этапе сбора и обработки исследовательских материалов.

На основе исследований ученых мы определили основные направления развития творческих способностей студентов:

1. Развитие воображения.

2. Развитие вербального (вербальное творческое мышление) и невербального (визуальное творческое мышление) творчества.

С помощью навыков конкретного определения отдельных компонентов или видов деятельности мы определили восемь компонентов творческого потенциала:

1. Умение использовать основные источники: библиографические навыки; знание типов каталогов и умение их использовать; умение пользоваться ссылками и ориентироваться в профессиональной литературе; умение записывать прочитанное; умение видеть структуру представленных материалов и систематизировать материалы.

2. Способность наблюдать явления и факты: способность выбирать объекты для наблюдения; способность определять цели и задачи наблюдения и проводить наблюдения; способность записывать наблюдаемые явления и анализировать наблюдаемые данные; самоконтроль и самооценка.

3. Умение анализировать явления и факты: умение сравнивать и противопоставлять; умение мысленно соединять части явлений и устанавливать их взаимосвязь.

4. Способность выявлять и решать педагогические проблемы (задачи): способность анализировать учебные ситуации; способность видеть и формулировать проблемы, находить и проверять решения.

5. Способность формулировать гипотезы: способность отбирать и проверять данные, на которых основаны гипотезы; способность проводить поисковые эксперименты; способность формулировать гипотезы.

6. Способность обрабатывать и обобщать результаты эксперимента: способность анализировать исходные данные; способность разрабатывать экспериментальные идеи и методы реализации; способность к самоконтролю и самооценке.

7. Умение обобщать результаты исследования и делать общие выводы: умение анализировать проделанную работу для определения наиболее значимых результатов; умение формулировать общие выводы на основе целей, задач и результатов выполнения; умение формулировать общие выводы на основе достоверности информации.

8. Способность использовать соответствующие научные достижения: способность использовать методы исследования; способность применять ключевые и конкретные идеи соответствующих наук в текущих областях исследований [11].

Выбранные компоненты творческого потенциала находятся в органической взаимосвязи друг с другом. Этот факт позволяет нам утверждать, что творческий потенциал занимает одно из доминирующих положений в структуре личности.

В области высшего профессионального образования самостоятельность и исследовательская деятельность стали важной частью образовательного процесса и являются необходимыми средствами повышения мотивации к обучению. Участие студентов в исследовательской деятельности делает их более конкурентоспособными.

Существует несколько направлений применения и реализации различных видов и форм исследовательской деятельности в аудиторное и внеаудиторное время. Например, на аудиторных учебных курсах могут использоваться различные ситуационные и проблемные задачи, когда студенты проводят углубленные аналитические исследования в рамках обозначенных проблем или целей для поиска правильных решений. Благодаря этим заданиям студенты получают новые знания в области научных исследований, совершают личные открытия и накапливают опыт в творческой деятельности. При анализе выполненных работ можно судить о творческом потенциале каждого студента отдельно [2].

Принимая во внимание специфические обстоятельства университета образовательного процесса и возраст студентов, мы считаем, что наиболее перспективной формой работы является использование проектного обучения, методологической основой которого является метод проектов.

В учебном процессе метод проектов ориентирован на использование различных образовательных ресурсов, что означает самостоятельную работу с научно-исследовательской и учебной литературой, а также использование электронных информационных ресурсов. Основными требованиями к использованию проектных методов являются: теоретическая, практическая и познавательная значимость ожидаемых результатов; самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность студентов; выводы; использование методов исследования (выявление проблемы, исследовательских задач, гипотезы решения, обсуждение методов исследования, оформление результатов, анализ полученных данных, выводы).

Резюме, отчеты, курсовые работы и ВКР являются основными научными исследованиями, проводимыми студентами во время учебы. При выполнении этих форм работы студенты демонстрируют навыки поиска литературы, ведения заметок, анализа и обобщения отобранных материалов, составления планов, организации научных исследований и завершения работы.

Наиболее распространенной формой исследовательской работы студентов является участие в научно-практических конференциях, круглых столах, в ходе которых участники имеют возможность представить свои работы широкой аудитории. Это заставляет студента тщательно готовить речь и развивать свои ораторские навыки. Кроме того, если заслушанные доклады будут творчески обсуждены в рамках встречи, то каждый выступающий сможет почерпнуть оригинальные идеи из вопросов и выступлений.

Таким образом, учитывая вышеизложенное, следует отметить, что студенты, занимающиеся исследовательской деятельностью, развивают в себе такие важные качества, как творческое мышление, чувство ответственности и умение отстаивать собственное мнение.

Литература:

1. Алиев, Т.А. Академические работы в вузах [Текст]: учеб.-метод. пособие для студентов, магистрантов и аспирантов / Т.А. Алиев, Т.А. Заболотская. – М.: С.-Петерб. ун-та, 2017. – С. 83-85
2. Вяткин, Л.Г. Уровни познавательной самостоятельности студентов педагогических вузов [Текст] / Л.Г. Вяткин, А.Б. Ольнева, Г. Д. Турчин // Актуальные вопросы региональной педагогики: Сб. науч. тр. – Саратов, 2018. – С. 35-38.
3. Ивин, А.А., Философия: Энциклопедический словарь. – М.: Гардарики, 2017. – 1072 с.
4. Крутов, В.И. Основы научных исследований: Учеб. для техн. вузов / В.И. Крутов, И.М. Глушко, В.В. Попов и др.; под ред. В.И. Крутова, В.В. Попова. – М.: Высшая школа, 1989. – 399 с.
5. Кудрявцев, Т.В. Психология технического мышления / Т.В. Кудрявцев. – М.: Педагогика, 1975. – 333 с.
6. Кукаркин, А.В. Буржуазная массовая культура. Теории. Идеи. Разновидности. Образцы. Техника. Бизнес. / А.В. Кукаркин. – М.: Политиздат. 1985. – 399 с.
7. Лук, А.Н. Психология творчества / А.Н. Лук. – Москва: Наука, 1978. – 127 с.
8. Петренко, Т.В. Роль интерактивных методов обучения в развитии креативности студентов: EurasiaScience. Сборник статей Международной научно-практической конференции. – Пенза: Научно-издательский центр «Актуальность. РФ». – 2019. – С. 122-123.
9. Платонов, К.К. Проблемы способностей / К.К. Платонов. – М., 1972. – 311 с.
10. Психология религиозности и мистицизма: Хрестоматия. – Сост. К.В. Сельченко. – Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2018. – 344 с.
11. Рындак, В.Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя (теоретическое взаимодействие): монография / В.Г. Рындак. – М.: Педагогический вестник, 2019. – 244 с.
12. Савенков, А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 031000 – педагогика и психология / А.И. Савенков. – Москва: Ось-89, 2005 (Чехов (Моск. обл.): Чеховский полиграфкомбинат). – 479 с.
13. Сурженко, Л.В. Формирование конкурентоспособности выпускника вуза как психологопедагогическая проблема // Научное обеспечение агропромышленного комплекса. Отв. за вып. А.Г. Кошаев. – 2016. – С. 549-550.
14. Тарасов, О.Ю. Социально-психологические проблемы распространения религиозных культов западной ориентации в современной России // Психолого-педагогические проблемы образования в гуманитарном Вузе. Материалы научно-практической конференции. 2-я часть. 12-14 февраля 2003 года. – Хабаровск. – 2013. – С. 25-29.
15. Торгашина, Т.И. Научно-исследовательская работа студентов педагогического вуза как средство развития их творческого потенциала: диссертация... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Т.И. Торгашина. – Волгоград, 1999. – 209 с.
16. Черноусов, Г.П. Актуальные проблемы совершенствования учебной и научной деятельности в высшей школе: материалы межвуз. науч.-практ. конф. Изд-во Казан. ун-та, 2013. – 215 с.
17. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 2015. – 315 с.
18. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2015. – 368 с.

Педагогика

УДК 159.99

кандидат психологических наук, доцент **Никитина Людмила Николаевна**
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь)

РОЛЬ ВИЗУАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Аннотация. Современные реалии развития государства и гражданского общества, значительные перемены и новшества в экономической, социальной и политической сферах повлекли существенное осложнение и криминогенной обстановки в нашем государстве. В связи с этим, актуальности набирает вопрос совершенствования профессиональной подготовки специалистов для правоохранительной системы. Считаем, что особое внимание следует обратить на формирование специальных знаний, умений и навыков по визуальному выявлению лиц, имеющих противоправные намерения. В данной статье проведен анализ необходимости применения методов визуальной диагностики в правоохранительной деятельности. Непосредственное наблюдение и интерпретация поведения человека по его вербальным проявлениям и невербальным признакам позволит повысить эффективность и результативность проводимых оперативно-розыскных и следственных мероприятий.

Ключевые слова: визуальная диагностика, сотрудники органов внутренних дел, каналы получения информации, профилактика, противоправное поведение.

Annotation. The modern realities of the development of the state and civil society, great changes and innovations in the economic, social and political spheres have caused a significant complication of the crime situation in our state. Due to this the issue of improving the professional training of specialists for the law enforcement system is gaining relevance. We consider that special attention should be paid to the formation of special knowledge, skills and abilities to visually identify persons with illegal intentions. This article analyzes the need to apply visual diagnostic methods in law enforcement. Direct observation and interpretation of human behaviour based on his verbal manifestations and non-verbal signs will increase the efficiency and effectiveness of the ongoing operational-search and investigative measures.

Keywords: visual diagnostics, employees of the internal affairs agencies, law enforcement, information channels, prevention, illegal behaviour.

Введение. На сегодняшний день психологическая практика имеет в своем распоряжении большой арсенал средств, позволяющих определять устойчивые индивидуально-психологические особенности человека. Особый интерес вызывают методы, основанные на непосредственном наблюдении и интерпретации поведения человека по его невербальным признакам. В данном случае речь идет о визуальной психодиагностике.

Именно такой подход позволяет получить информацию о респонденте в условиях дефицита времени, или невозможности проведения полноценного психодиагностического исследования. То есть, мы говорим о комплексе методов,

способствующих объективно и быстро создать психологический портрет изучаемого лица, наблюдая и анализируя его внешность, манеру говорить, жесты, мимику, походку, привычки и т.д. Такой формат экспрессдиагностики достаточно интересен и актуален в правоохранительной деятельности. Ведь сотрудник полиции в большинстве своем работает в экстремальных условиях, когда общение с оппонентом происходит в нестандартных и психически напряженных ситуациях, оно зачастую ограничено по времени и не позволяет полноценно подготовиться к предстоящему взаимодействию. То есть, правоохранитель должен обладать не только высокой стрессоустойчивостью, стойкостью, решительностью, ответственностью, владеть навыками саморегуляции, но и при необходимости профессионально и умело использовать специальные знания и умения визуально оценивать поведение оппонента, на основе чего прогнозировать его намерения и дальнейшие действия. Это очень важно с позиции предупреждения противоправного поведения и определения желания у правонарушителя скрыть оперативно-важную информацию.

Анализ статистических данных и результаты практической деятельности правоохранительных органов по охране правопорядка и обеспечению безопасности в России и зарубежных странах свидетельствуют о том, что традиционные мероприятия по предупреждению, пресечению и профилактике преступлений, проводимые органами безопасности и правопорядка, являются необходимыми, однако недостаточно эффективными. Исходя из этого, предпринимаются попытки внедрения в деятельность субъектов правоохранительной системы средств и методов психофизиологической идентификации лиц, причастных к противоправной активности [2, 6, 7].

Целью данной работы является анализ эффективности использования методов визуальной психодиагностики в правоохранительной деятельности для выявления сотрудниками полиции лиц, имеющих противоправные намерения.

Изложение основного материала статьи. Тема визуальной психодиагностики берет свое начало на пересечении XIX и XX веков. Само понятие впервые было введено психологом Г. Щекиным в 1989 г. и трактовалось как научно-обоснованный метод психологии о познании людей по внешним признакам (пол, возраст, телосложение, особенности мимики, походки, жестикуляции и др.). Автор считал, что специалисты, которые постоянно взаимодействуют с людьми и диагностируют их личностные качества в своей профессиональной деятельности не могут обходиться без данных методов [8].

Научные исследования в рамках данной проблемы также проводили Ю.А. Еремина, В.А. Лабунская, О.П. Грибунов, А.С. Душкин, Л.Н. Костина, О.М. Овчинников, Ю.В. Трофимова, И.В. Упорникова, Н.В. Чудина-Шмидт.

Визуальная психодиагностика предполагает идентификацию психологического состояния человека посредством восприятия информации через зрительный анализатор, на основании чего формируется соответствующий образ оппонента. Визуальная психодиагностика дает возможность провести изучение личности без использования тестовых или анкетных методик сбора психологической информации. В качестве «инструмента» выступает сам наблюдатель. И для эффективного анализа он должен владеть необходимым комплексом знаний, а также уметь применять их на практике.

Отметим, что особенность человеческого восприятия состоит в том, что вся поступающая информация воспринимается в совокупности, обобщенно, а не как последовательно сменяющиеся картинки. То есть воспринимается целостный образ человека, который состоит из множества слившихся в единое целое мгновенных впечатлений. По мнению ученых, первично внимание обращается на телосложение, позу, мимику, жестикуляцию, движения. В последующем, в поле зрения попадает интонация, мелодия голоса, ритм языка, сила звука, возможная диалектная окраска речи.

Невербальное общение несет в себе очень много информации о человеке. По данным проведенных исследований в этой области, около 70% информации передается с помощью невербальных средств общения. Это обычно неосознанные проявления, которые мало, или вообще не поддаются сознательному контролю человека.

Визуальная психодиагностика включает в себя несколько разделов:

1. Психологию телесности, которая предполагает диагностику черт личности по конституционным признакам, то есть, по особенностям телосложения, походки и т.п. (О. Лоуэн, Е. Кречмер, В. Райх, В. Шелдон).
2. Визуальную характерологию – определение по визуальным признакам типа темперамента и характера (М.Е. Бурно, О.Ф. Лазурский, К. Леонгард, М.М. Обозов, Т. Рибо, К. Юнг, П. Экман).
3. Психологию невербальных коммуникаций, которая включает диагностику психологического состояния по невербальным проявлениям личности (П. Коллетт, О. Нельсон, А. Пиз, Р. Розентайл).
4. Цветовую диагностику, использующую цветопредпочтения для диагностики эмоциональных особенностей и психофизиологического состояния человека (В. Вунд, И. Гете, М. Люшер, Г. Роршах, О.М. Эткинд).

Общепринято выделять следующие невербальные средства общения: кинестетические (жесты, мимика, пантомимика, поза), паралингвистические (произношение, тембр голоса, высота, громкость), экстралингвистические (паузы, покашливания, смех, плач, речевые ошибки), проксемические (организация пространства общения по дистанционным зонам: интимная, личная, социальная и публичная), такесические (рукопожатие, похлопывание по плечу, прикосновения).

Учитывая то, что способность считывать невербальные сигналы присуща меньшей части населения, то чаще всего человеку свойственно направлять свое внимание, прежде всего, на произносимые слова, то есть на вербальную составляющую коммуникации. Этот психологический прием могут использовать и мошенники, хорошо продумывая не только линию своего поведения, но и речь, с целью осуществления своих манипулятивных или преступных замыслов.

Профессиональная деятельность сотрудников органов внутренних дел протекает в постоянном контакте и общении с окружающими. Получение оперативно-значимой информации и выявление противоправных намерений в ходе взаимодействия с преступным элементом являются важным аспектом правоохранительной деятельности. Зачастую от умения считывать и анализировать поступающую информацию будет зависеть ее результативность.

В процессе получения информации посредством использования методов визуальной психодиагностики, главным образом, задействован орган зрения. Тем не менее, в случае исследования голосовых и речевых признаков наблюдаемой личности, необходимо использовать так же орган слуха с целью более полного изучения особенностей речи лица и их сопоставления с иными поведенческими проявлениями. Вербальная коммуникативная составляющая равным счетом как и невербальные проявления несет также массу важной информации, даже если оппонент пытается схитрить или дает ложные показания. Но данный аспект требует специальных познаний в сфере глубинной психологии для анализа и истинного толкования словестного послания. Формирование таких знаний у сотрудников полиции не представляется возможным, поскольку это предполагает наличие базового психологического образования и изучение полного курса отдельных направлений психологии. В то время, как использование визуальной психодиагностики и формирование познаний в рамках невербальной коммуникации является более доступной сферой для изучения правоохранителями.

Отметим, что в большинстве случаев, первично воспринимаются пол, возраст и телосложение оппонента. Далее в поле зрения попадают уже более мелкие детали, а именно: конфигурация головы, черты лица, походка, жесты, движения, одежда, макияж и т.д. То есть, восприятие человека человеком осуществляется от общего к конкретному, от целого к частному.

Таким образом, основные особенности восприятия человека человеком, основные каналы визуального восприятия можно представить в следующем виде:

1. Общие параметры: пол, возраст, тип телосложения, тип темперамента, характер, возможный вид профессиональной деятельности.

2. Уточняющие параметры: мимические движения, походка, жестикуляция, голос, дистанция, поза, имидж, особенности оформления жизненного пространства (дом, комната, кабинет), особенности течения физиологических реакций (покраснение, бледность, частота дыхания, потливость), почерк.

Как видим, существует довольно много дополнительных каналов визуальной диагностики (параметров невербальной коммуникации), которые дают возможность сформировать психологический портрет личности.

Необходимо учитывать, что при использовании методов визуальной диагностики необходимо опираться не только на личный опыт и опыт коллег, но и на объективно существующие, научно обоснованные закономерности функционирования организма и психики человека. Самый доступный и наиболее широко применимый путь получения информации о личности – это применение метода наблюдения [1, С. 49].

Согласно психологической литературе, наблюдение представляет собой целенаправленную деятельность по изучению личности, основанную на зрительном восприятии ее действий и поступков в естественных условиях жизнедеятельности [3, С. 195]. Характерными принципами метода наблюдения выступают: целенаправленность, систематичность, планомерность. Наблюдение является одним из наиболее давних и универсальных средств получения информации. Оно может выступать самостоятельным инструментом визуальной психодиагностики или объединяться с другими методами – беседой, опросом, изучением документов и т.д. Возможности наблюдения определяются тем, что в нем удачно объединяются простота применения, выборочность и надежность [4, С. 103].

Наибольшим преимуществом этого метода выступает его синхронность с исследованием явления или процесса, т.е. возможность в реальном времени («здесь и сейчас») непосредственно изучать поведение личности в обществе или в конкретных условиях. Что же касается недостатков, то главным из них выступает трудоемкость проводимой работы и значительные временные затраты. Некоторые сложности могут заключаться в невозможности повторения отдельных деталей наблюдения в случаях, если по тем или иным объективным/субъективным причинам наблюдателю не удалось зафиксировать необходимые черты, элементы действий, которые уже состоялись и представляли оперативный интерес. Еще одним недостатком метода является его субъективность, то есть влияние эмоций и недостаточный профессионализм наблюдателя, что в значительной мере может исказить получаемую о наблюдаемом лице информацию.

Характеризуя профессиональную наблюдательность, необходимо подчеркнуть, что она является профессионально важным качеством [5] и состоит из следующих компонентов: зрительной чувствительности, восприятия и памяти.

Профессиональная зрительная чувствительность обеспечивает ощущение цвета, формы, размеров, взаимного расположения, перемещения объектов и лиц, которые представляют служебный интерес. Профессиональное зрительное восприятие предполагает формирование целостного образа воспринимаемого объекта во время служебной деятельности. Осмысленность и развитое внимание обеспечивают выборность восприятия, то есть, выделение предмета, или человека среди других и сосредоточенность на появлении или исчезновении отдельных признаков, элементов в воспринимаемом объекте. Не менее значимым является распределение внимания и одновременное восприятие нескольких объектов, быстрое переключение внимания и восприятие действий, поступков со стороны граждан, с которыми взаимодействуют сотрудники в процессе служебной деятельности.

Профессиональная зрительная память представляет собой выборочную, точную фиксацию, максимально полное отображение и воплощение существенной информации в виде образов, объектов, событий. Такие зрительные образы могут быть конкретными (наглядными) и обобщенными (типичными) и обеспечивать соответственно узнавание отдельного объекта, лица или их характеристик и идентификацию – соотношение с определенной группой, классом по общему признаку. Например, запрещенные предметы или татуировки, как признак определенной характеристики преступления (вида, срока наказания и т.п.).

Именно узнавание и идентификация как элементы зрительной памяти наиболее активно «работают» на профессиональную наблюдательность. Профессионально важными их показателями являются скорость, безошибочность и достаточность (минимальная продолжительность зрительного восприятия во времени и количестве признаков, обеспечивающих точность опознания и идентификации).

Основными умственными действиями, которые включены в профессиональную наблюдательность являются волевое ассоциативное припоминание – установление связи между увиденным и удерживаемым в памяти «банком данных» в условиях трудностей (дефицит времени, динамичность ситуации, препятствующие со стороны правонарушителей поступки, недостаточный объем базы данных и др.) и рассуждение – поиск и установление неочевидной, нелогичной с формальной точки зрения связи. Припоминание и рассуждение как составные профессиональной наблюдательности играют значительную роль во время общения с правонарушителями, особенно, при определении их намерений, прогнозировании возможных поступков и действия агрессивного, противоправного характера.

Выводы. Подводя итог вышесказанному, можно утверждать, что целью визуальной диагностики является зрительный анализ личности посредством использования совокупности специальных методов и соответствующих каналов информации, в результате чего возможно составить психологический портрет физического лица и спрогнозировать его дальнейшее поведение, а также личностно-индивидуальные особенности.

Существует тесная взаимосвязь внешнего и внутреннего, благодаря чему психологические особенности человека можно определить путем анализа внешних поведенческих проявлений. Методы визуальной диагностики позволяют довольно быстро собрать информацию о человеке, составить его психологический портрет, спрогнозировать его поступки. Наиболее популярным и эффективным является метод наблюдения. Также при наличии специальных познаний могут использоваться и такие методы визуальной диагностики, как биографический, психогеометрический, графологический, морфологический и ферологический анализ.

Отметим, что коммуникация сотрудников ОВД с различными категориями граждан зачастую происходит в условиях конфликтного взаимодействия. Исходя из этого, сотрудники ОВД должны ориентироваться в нестандартных ситуациях, грамотно подходить к решению нетипичных вопросов, правильно устанавливать психологический контакт с собеседником, оказывая правовое психологическое воздействие.

Литература:

1. Беребин М.А., Кондратенков С.Н. Клинические (экспертные) методы психологической диагностики в профессиональном отборе сотрудников правоохранительных органов (на примере решения задач подразделений специального назначения) // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. – 2012. – №19 (278). – С. 47-57.

2. Буткевич С.А., Коноплева А.А. Морально-психологическое обеспечение деятельности органов внутренних дел в особых условиях (общетеоретический анализ) / Вестник Краснодарского университета МВД России. – 2016. – № 1 (31). – С. 212-216.

3. Костина Л.Н. Визуальная психодиагностика как метод познания и предварительной оценки личности в профессиональной деятельности психолога // Вестник Московского университета МВД России. – 2016. – №6. – С. 195-196.
4. Носс И.Н. Проективная психодиагностика: учебное пособие. – М.: МГИ им. Е.Р. Дашковой, 2014. – С. 103.
5. Перков А.А. Профессиональная наблюдательность как основа личной безопасности сотрудника Госавтоинспекции // Вестник Московского университета МВД России. – 2017. – №5. – С. 275-276.
6. Светличный Е.Г., Польской И.П., Хаустов И.О. Инновационные технологии, применяемые в правоохранительных органах / В сборнике: Тактико-специальная подготовка сотрудников ОВД: сборник научных трудов сотрудников кафедры. Сборник научных статей II-й Всероссийской конференции. – 2019. – С. 247-251.
7. Чудина-Шмидт Н.В., Бабий В.О. Особенности профайлинга лиц, склонных к террористической и экстремистской деятельности, в работе сотрудника органов внутренних дел / В книге: Актуальные проблемы права и правоприменительной деятельности. // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар, 2020. – С. 84-87.
8. Щекин Г.В. Основы визуальной психодиагностики / Г.В. Щекин. – К., 1989. – 153 с.

УДК 37

преподаватель кафедры продюсерства и музыкального образования Окунева Полина Эдуардовна

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

преподаватель кафедры продюсерства и музыкального образования Угренинова Мария Александровна

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

АНАЛИЗ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НАУКИ И МУЗЫКИ

Аннотация. В статье проводится аналитическое исследование связей науки и музыки, актуальное для современного музыкального педагога. Исследование имеет целью изучить понятия «наука» и «музыка», и их аспекты взаимодействия, определить необходимость использования научных достижений в развитии музыки. В рамках работы проводится анализ аспектов взаимодействия науки и музыки. В заключении дан краткий вывод о значимости проведенного анализа взаимодействия науки и музыки.

Ключевые слова: наука, музыка, взаимодействие, анализ.

Annotation. The article presents an analytical study of the connections between science and music, relevant for a modern music teacher. The research aims to study the concepts of "science" and "music", and their aspects of interaction, to determine the need to use scientific achievements in the development of music. Within the framework of the work, the analysis of aspects of the interaction of science and music is carried out. In conclusion, a brief conclusion is given about the significance of the analysis of the interaction of science and music.

Keywords: science, music, interaction, analysis.

Введение. Актуальность исследования связей науки и музыки для современного музыкального педагога обусловлена возрастающей ролью междисциплинарных связей в обучении, примером может служить проникновение цифровизации во все области жизни ныне живущего человека, в том числе и в область музыкальной деятельности. Исследователи считают, что современный социум обуславливает необходимость междисциплинарного подхода и взаимодействия в связи с пониманием междисциплинарного взаимодействия в качестве необходимого условия успешной исследовательской работы [8]. Музыка приобретает новые виды и формы, которые раньше невозможно было представить, благодаря развитию научных знаний.

На протяжении веков обществом рассматриваются отношения в системе наука-искусство. Это легко объяснимо, ведь деятельность в обеих сферах сопровождает человека с момента его существования. Для того, чтобы понять, что их связывает, рассмотрим определение терминов «наука» и «искусство».

Изложение основного материала статьи. Наука – сфера человеческой деятельности, функцией которой является выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности; одна из форм общественного сознания. Непосредственные цели науки – описание, объяснение и предсказание процессов и явлений действительности, составляющих предмет её изучения на основе открываемых ею законов, т.е. в широком смысле – теоретическое отражение действительности [1].

Искусство – одна из форм общественного сознания, составная часть духовной культуры человечества, специфический род практически-духовного освоения мира. В этом плане к искусству относят группу разновидностей человеческой деятельности – живопись, музыку, театр, художественную литературу (которую иногда выделяют особо – сравни выражение «литература и искусство») и т.п., объединяемых потому, что они являются специфическими – художественно-образными – формами воспроизведения действительности [6].

Как видим, и наука и искусство представляют собой формы общественного сознания, способы познания человеком окружающего мира, но наука ориентирована на объективное познание, а искусство отличает важный момент необъективного, индивидуального познания. Еще одно важное различие кроется в форме отражения действительности: наука – область теоретического отражения окружающих нас закономерностей, в то время как искусство – это художественное отражение восприятия автора.

Музыка же являет собой составную часть искусства и существует со времени создания мира в виде звуков. Большая советская энциклопедия определяет термин «музыка» следующим образом: «Музыка Музыка (от греч. musike, буквально – искусство муз) – вид искусства, который отражает действительность и воздействует на человека посредством осмысленных и особым образом организованных звуковых последований, состоящих в основном из тонов (звуков определённой высоты; см. Звук музыкальный). М. – специфическая разновидность звуковой деятельности людей». [10] Ученые с давних времен пытались познать природу окружающих их созвучий. И наука помогает раскрывать законы распространения звука, но не законы создания этих звучаний. Таким образом, рассмотрим музыку и в качестве составной части науки, с помощью которой человек познает природу звука вокруг.

На первый взгляд, наука и музыка кажутся совершенно непохожими и несвязанными между собой сферами. Наука апеллирует точными понятиями, формулами, а музыка представляется чем-то абстрактным, воздушным, не имеющим к научной точности никакого отношения понятием. Но, если изучить этот взаимодействие глубже, то становится ясно, что в музыке помимо исполнительской составляющей и творческой деятельности, есть и научная составляющая. Это сфера музыкознания, которая представляет собой совокупность научных и учебных дисциплин. Доктор искусствоведения, профессор М.Ш. Бонфельд в своем учебнике "Введение в музыкознание" раскрывает основные сферы знания, составляющие суть музыкознания как науки. Также в учебнике очерчивается круг смежных областей науки, так или иначе соприкасающихся с музыкознанием, таких как естественные науки и гуманитарные науки. М.Ш. Бонфельд подчеркивает неотделимость музыкознания от музыкальной деятельности: "...чтобы вникнуть в сочинение, его нужно воспринять, т.е. прослушать, а лучше – и прослушать и самому исполнить; в то же время для специалиста-музыковеда чрезвычайно полезно испытать свои силы в сочинении музыки. Поэтому выделение музыкознания из сферы музыкальной деятельности весьма условно и осуществлено исключительно для удобства его специального рассмотрения" [4].

Музыкознание как научная дисциплина имеет свои методологию, инструментарий, категориально-понятийный аппарат. Это в полной мере позволяет рассматривать музыкознание (в частности), а музыкальную деятельность (в целом) как род исследовательской деятельности.

Касаемо музыки проблема заключается в ее специфике: к какой категории наук отнести музыкальную деятельность? Любая наука предполагает точность, выверенность математическими (или другими) формулами, так или иначе научные исследования любой сферы предполагают конечный единственно верный научный результат. Касаемо же музыкальной деятельности нельзя ожидать такой стопроцентной точности. Даже наоборот музыкознание позволяет анализировать, воспринимать музыку, трактовать, понимать музыкальные законы, по которым создается музыкальное произведение, а это, в свою очередь, дает возможность для существования множественности точек зрения на одно и то же музыкальное произведение. Это главное отличие музыки от науки.

Связывающим механизмом выступает то, что музыка заимствует инструменты из науки: в музыке также есть правила и законы, по которым она пишется, композитор также пользуется числовыми обозначениями интервалов, которые показывают числовое расстояние между нотами (как в математике интервалы обозначают расстояние). Неоспоримо и применение законов точных наук в музыке, например, законов физики применительно к музыке: форма, размер, толщина струн инструмента влияют на качество издаваемого им звука и распространение звуковых волн, отличным примером здесь служит и качество выдаваемого фортепиано звука в зависимости от напряжения или расслабленности кисти руки играющего на инструменте.

Стоит отметить общность науки и музыки в наличии творческого начала, озарения, присутствующего в научной и музыкальной деятельности. Всем известна история об открытии знаменитым математиком, физиком, алхимиком, историком и астрономом Исааком Ньютоном закона притяжения – упавшее на голову яблоко помогло родиться озарению, способствовавшему важнейшему открытию.

Баланс и единство в естественных науках встречается, например, в физике – в Зем законе Ньютона, законе сохранения массы, законе сохранения импульса, в математике – в понятии равенства, в экономике – в законе спроса и предложения, а в музыке – закон практического музыкального исполнительства: при исполнении музыкального произведения, замедляя темп исполнения в предыдущем такте, в следующем такте необходимо вернуть его в равных пропорциях.

Различие же науки и музыки выражается в следующем: обилие уточняющих данных в научном исследовании гарантирует точность конечного результата, в музыке мы наблюдаем противоположную ситуацию – каждый конкретный музыкант, исполняя уже известное произведение, трактует его по-своему, добавляя личное отношение, переживания в новых красках и контексте на момент исполнения, а это, в конечном итоге, расширяет границы восприятия публикой этого музыкального шедевра.

Музыкознание сочетает в себе инструменты научно-исследовательской деятельности, т.к. использует законы схожие с законами точных наук, синтезирует логическое математическое знание до XX в., а с другой стороны имеет необходимое пересечение с другими видами наук, в частности в XX в. происходит синтез музыки с гуманитарными науками (например, неразрывность сочинения и восприятия музыкальных произведений с историческими событиями эпохи, а также связи с философией, лингвистикой, семиотикой, эстетикой, психологией искусства) и естественными науками (акустические и биоакустические исследования, тесно связанными с музыкальной акустикой), не позволяющий окончательно отделить одну науку от другой.

В рамках исследования необходимо проанализировать значение музыки в жизни ученых на примере влияния музыкальной деятельности на научную деятельность отечественных ученых современности.

Рождение электронной музыки стало закономерным процессом усовершенствования цифровых технологий. Авторы современной популярной музыки – тоже композиторы, но уже в современном значении, применяющие для сочинения музыки весь спектр цифровых новшеств. Неудивительно, что и теперь, возможно в каком-то смысле даже в большей степени предсказуемо, они часто оказываются связанными с самыми разными отраслями наук.

Среди российских ученых встречаются одаренные музыканты: Мочалов Константин Евгеньевич — научный сотрудник Института биоорганической химии РАН имени М.М. Шемякина и Ю.А. Овчинникова РАН, (лаборатория протеомики), кандидат технических наук. Занимается разработкой зондово-оптических методик и играет в группе, исполняющей классическую рок-музыку, на барабанах.

Ефимов Антон Евгеньевич – старший научный сотрудник Институт трансплантологии. Занимается зондовыми методиками, разрабатывает сканирующий зондовый микроскоп, совмещенный с ультрамикротомом, и играет в музыкальной группе на гитаре, выступает на концертных площадках.

Бобровский Алексей Юрьевич – доцент кафедры высокомолекулярных соединений МГУ, старший научный сотрудник, кандидат химических наук. Занимается жидкокристаллическими фоточувствительными полимерами, пассивными оптическими средами, ведёт фундаментальную работу в области дизайна, синтеза, изучения фазового поведения, оптических и фотооптических свойств таких систем. Заинтересовавшись игрой на «шумовых» инструментах (барабанах, цимбалах и др.), в течении нескольких лет создал мощную ударную установку (2002), этот музыкальный инструмент полностью уникален и состоит из расположенных полукругом более двадцати пяти барабанов, множества цимбал, двадцати педалей, позволяющих музыканту создавать ритмический рисунок ногами, освобождая руки для мелодии. Долгие часы ученый посвящает музыкальным занятиям на своем инструменте, однако не интересуется публичными выступлениями и не стремится к демонстрации своего исполнительского мастерства.

Доктор биологических наук, профессор Института психологии РАН и блестящий вокальный педагог Московской государственной консерватории имени П.И. Чайковского Владимир Петрович Морозов (род. 1929) всю жизнь посвятил изучению биоакустики, психофизиологии голоса, защитивший кандидатскую и докторскую диссертации на темы «Роль вибрационной чувствительности в регулировании голосовой функции человека в процессе речи и пения» (1960) и

«Биофизические характеристики вокальной речи (пения)» (1972). В.П. Морозов разработал Резонансную Теорию Пения, применяющуюся во всем мире вокальными педагогами [9].

Помимо отдельных фактов в биографиях ученых-музыкантов современных деятелей науки волнует вопрос о взаимосвязи музыки и науки, они проводят большое количество различных исследований, позволяющих определить насколько сильно развитие музыкальных способностей оказывает влияние на развитие обучающегося в точных науках, таких, например, как математика. Можно привести в пример исследования Питера Гузуасиса (Peter Gouzouasis) из университета Британской Колумбии (Канада), опубликованные в 2019 году в *Journal of Educational Psychology*. Масштабные наблюдения за старшеклассниками канадских школ (более 100 тысяч выпускников) показали, что школьники, помимо основного образования получающие дополнительное музыкальное образование, обгоняют по успеваемости своих одноклассников, не занимающихся музыкой. Ученым также удалось установить взаимосвязь обратного порядка – дети, хорошо проявляющие себя в изучении точных наук, показывают большие способности в игре на инструменте и изучении музыкальных дисциплин. В наибольшей степени это проявляется в изучении следующих предметов: математика, изучение иностранных языков, физика, биология, гуманитарные науки. Питер Гузуасис (Peter Gouzouasis) из университета Британской Колумбии (Канада) считает, что "...уроки музыки и искусств часто отодвигаются на самый задний план и финансируются по остаточному принципу, так как чиновники считают, что они мешают детям осваивать математику, естественные науки и язык. Мы показали, что это не так – чем больше дети занимались музыкой, тем лучше они учились".

Интересным фактом, касающимся данного исследования, служит существование профессии «музыкальный терапевт» (научно обоснованное лечение музыкой). В 1944 г. Мичиганский университет (США) открыл программы подготовки специалистов данной специальности, затем это направление получило развитие в масштабах всей страны, а позже и в Европе, странах Латинской Америки, Австралии, Японии. По всему миру существуют ассоциации специалистов, федерации музыкальной терапии, публикуются периодические научные издания по данной проблематике (например, «*Journal of Music Therapy*», «*Nordic Journal of Music Therapy*», «*Music Therapy Perspectives*»), постоянно проводятся конференции с целью обмена научными знаниями и опытом в этой области медицины, в этой области ведется активная научно-исследовательская работа, в том числе и в России. В настоящее время профессия «музыкальный терапевт» в США является вспомогательной профессией системы здравоохранения страны и даже в отдельных случаях входит в страховку граждан. На практике музыкальные терапевты работают в хосписах, центрах неврологической реабилитации, домах с квалифицированным уходом, родильных домах, частных центрах различной направленности. Стоит отметить, что эта специальность находится на стыке сразу нескольких наук – медицины, музыки, психологии и педагогики [11].

А. Апрелева-Коломейцева (сертифицированный музыкальный терапевт (MT-BC), неврологический музыкальный терапевт (NMT), руководитель клинической практики студентов музыкального колледжа Беркли (Бостон, США)) в своем цикле лекций о музыкальной терапии определяет суть этой профессии: «музыкальная терапия – это клиническое использование музыки для работы над физическими, эмоциональными, коммуникативными, когнитивными и социальными потребностями и целями человека, осуществляемые сертифицированными специалистами в рамках терапевтических решений» [12].

В России музыкотерапия пока не нашла столь активного практического применения в системе здравоохранения государственного уровня, но применяется в отдельных учреждениях, например, в Центре лечебной педагогики (г. Москва).

Музыкотерапия базируется на серьезных научных исследованиях как наших соотечественников, так и зарубежных ученых: исследования И.Р. Тарханова, экспериментальная работа В.М. Бехтерева, специальные исследования С.С. Корсакова, И.М. Догеля, И.М. Сеченова, Г.П. Шипулина, работы по музыкальной психологии выходят у Теплова Б.М., Выготского Л.С., научные труды Блаво Р., Велентиновой З., Менегетти А., Мозгота В.Г., Шушарджана С.В., Яковенко Т.Е., Л.С. Брусилковского, В.Ю. Завьялова, К. Швабе, Л.Х. Гаркави, Е.Б. Квакиной, Т.С. Кузьменко, И.С. Константиновой, М.Н. Искандерова, Г.-Г. Декер-Фойгта, Е.И. Нисневич, А.Л. Битовой и др.

Выводы. В результате проведенного исследования взаимосвязи между научными исследованиями и музыкальной деятельностью можно сделать вывод о неоспоримом взаимодействии этих двух дисциплин в познании человеком мира и себя самого на основе существования дисциплины «музыкальное знание», которая сочетает в себе инструменты научно-исследовательской деятельности, т.к. использует законы схожие с законами точных наук, синтезирует логическое математическое знание до XX в., а с другой стороны имеет необходимое пересечение с другими видами наук, в частности в XX в. происходит синтез музыки с гуманитарными и естественными науками. Как музыка использует научные методы познания и результаты научных достижений человечества для своего развития, так и наука использует музыку и звуки в качестве инструмента прямо или косвенно влияющего на свои достижения в области знания человека и мира, что является важным для понимания образовательного процесса современного музыкального педагога. Таким образом, стоит отметить не только большой вклад этих двух дисциплин друг в друга, но и необходимость дальнейшего использования научных достижений в изучении и развитии музыкальной деятельности, так же, как и необходимость дальнейшего использования музыки в науке.

Литература:

1. Алексеев И.С. Наука // Большая советская энциклопедия: 3-е изд. Т. 17. – М.: Изд. "Сов. энци.", 1971.
2. Анфилов Г.Б. «Физика и музыка» – Москва: Государственное Издательство Детской Литературы Министерства Просвещения РСФСР, 1962
3. Апрелева А. Музыкант как волонтер: терапевтическое применение музыки в медицинских и социальных учреждениях, 2017
4. Бонфельд М.Ш. Введение в музыковедение: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 224 с.: ноты. ISBN 5-691-00731-9
5. Визгин В.П. Вернер Гейзенберг о соотношении искусства и науки // Наука и искусство. – М.: ИФ РАН, 2005
6. Каган М.С. Искусство // Большая советская энциклопедия: 3-е изд. Т. 10. – М.: Изд. "Сов. энци.", 1971.
7. Рыбина, Е.М. Современная музыка в системе приоритетов педагога-музыканта / Е. М. Рыбина, В. А. Карнаухова // Культура, образование и искусство: традиции и инновации: Сборник статей по материалам IV Всероссийской научно-практической конференции ученых-исследователей, специалистов, преподавателей вузов, колледжей, школ, учреждений дополнительного образования, руководителей образовательных учреждений, аспирантов, студентов научно-практической конференции, посвященной 110-летию нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина, Нижний Новгород, 22 апреля 2021 года. – Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина", 2021. – С. 59-63.

8. Лабзина, П.Г. Междисциплинарное взаимодействие как условие развития гибких навыков студентов вуза / П.Г. Лабзина, С.Г. Меньшенина // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 2(35). – DOI 10.26795/2307-1281-2021-9-2-2.
9. Морозов В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. – М.: МГК, ИП РАН, Центр "Искусство и Наука", 2008. – 592 с.
10. Сохор А.Н. Музыка // Большая советская энциклопедия: 3-е изд. Т. 17. – М.: Изд. "Сов. энци.", 1971.
11. Gouzouasis, Peter; Guhn, Martin; Kishor, Nand «The predictive relationship between achievement and participation in music and achievement in core Grade 12 academic subjects» (Journal «Music Education Research». – Volume 9, 2007. – Issue 1, P. 81-92)
12. Лечить музыкой: лекции о музыкальной терапии Алисы Апрелевой. Часть 1. – Милосердие.ru (miloserdie.ru)
13. МузТерапевт.Ру – Информационно-образовательный ресурс о музыкальной терапии (muzterapevt.ru)

Педагогика

УДК 377.352

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики **Омельченко Галина Леонидовна**

Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Республики Крым «Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования» (г. Симферополь)

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Аннотация. В статье представлена программа опытно-экспериментальной работы, целью которой является проверить эффективность организационно-педагогических условий взаимодействия мастеров производственного обучения и преподавателей специальных дисциплин, обеспечивающих результативность их использования в профессиональной подготовке квалифицированных рабочих швейного профиля.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, мастер производственного обучения, преподаватель специальных дисциплин, организационно-педагогические условия, программа эксперимента.

Annotation. The article presents a program of experimental work, the purpose of which is to check the effectiveness of the organizational and pedagogical conditions of interaction between masters of industrial training and teachers of special disciplines, ensuring the effectiveness of their use in vocational training of qualified workers of the sewing profile.

Keywords: pedagogical interaction, master of industrial training, teacher of special disciplines, organizational and pedagogical conditions, experiment program.

Введение. Основой решения проблемы педагогического взаимодействия на уровне образовательного учреждения среднего профессионального образования (СПО), как многоаспектной, является внедрение современной системы научных, методических, организационных, кадровых усилий и материально-технических ресурсов учебного заведения. Управление системой СПО должно строиться на основе закономерностей и научных принципов, с учетом организационно-педагогических условий в интересах достижения высоких результатов образования, отвечающих соответствующим профессиональным стандартам.

Функционирование системы образовательного процесса в СПО будет качественным только при условии взаимодействия всех субъектов учебно-воспитательной деятельности. Для обеспечения качественной подготовки квалифицированных рабочих и служащих необходимым является создание комплекса организационно-педагогических условий взаимодействия мастеров производственного обучения (МПО) и преподавателей специальных дисциплин (ПСД) в профессиональных образовательных учреждениях (ПОУ).

Изложение основного материала статьи. Вопросы развития профессионального образования, эффективности управления качеством образования, формирования профессиональной готовности педагогов ПОУ к педагогическому взаимодействию, современные аспекты в подготовке рабочих и специалистов среднего звена, в контексте стандартизации образования поднимаются в исследованиях: В.И. Блинова, Е.А. Корчагина, А.В. Леонтьева, Г.Е. Муравьевой, Г.В. Мухаметзяновой, Ф.Ш. Мухаметзяновой, А.М. Столяренко, А.М. Новикова, И.М. Реморенко, Г.М. Романцева, В.А. Скакуна, Ю.Г. Татура, А.А. Факторович, А.В. Хуторского и др. Ученые предлагают инновационные педагогические технологии, ориентированные на достижение высокого уровня профессионального образования. Технология педагогического взаимодействия является одной из таких инновационных технологий.

Педагогическое взаимодействие в психологической науке рассматривается, как взаимодействие, имеющее интерактивную сторону общения. Сущность и особенности педагогического общения раскрываются в трудах педагогов и психологов А.А. Бодалева, И.А. Зимней, В.А. Кан-Калика, Я.Л. Коломинского, Н.В. Кузьминой, А.А. Леонтьева, А.А. Реана, Г.И. Щукиной и др. Кроме того, делаются попытки изучения взаимодействия как самостоятельной категории (А.В. Брушлинский, В.А. Горянина, Н.Н. Обозов и др.), обладающей собственным содержанием, целями, мотивами и смыслом. Педагогическое осмысление понятие «педагогическое взаимодействие» получило в работах Л.В. Байбородовой, В.Н. Белкиной, В.И. Загвязинского, Х.Й. Лийметса, М.И. Рожкова, С.А. Смирнова, Е.Н. Шиянова и др.

На современном этапе развития СПО проводится комплекс мероприятий по поиску эффективных педагогических технологий, методов и форм работы коллективов ПОУ и соответствующих условий, основанных на партнерстве, творческом сотрудничестве, диалоге и коллегиальности и т.п.

Исследованию отдельных вопросов обеспечения профессиональной готовности педагогов к организации учебно-воспитательного процесса в современных условиях посвящен ряд диссертационных работ. Так, диссертация С.Ю. Мальгиной выполнена на тему «Педагогические условия реализации профессионального модуля в учреждениях профессионального образования» [4]; М.А. Измайлова исследовала проблему педагогического взаимодействия как фактора повышения качества подготовки специалистов в среднем специальном учебном заведении [3]. В исследовании Т.Г. Глазыриной определены и апробированы организационно-педагогические условия развития инновационной деятельности педагогов колледжа [2]. Предметом исследования в диссертационной работе В.Д. Родионовой стал комплекс организационно-педагогических условий научно-методического обеспечения деятельности педагогов в системе СПО [5]. В работе Л.Г. Богдановой представлены педагогические условия, обеспечивающие успешность процесса формирования готовности педагогов профессиональных образовательных организаций к реализации ФГОС СПО [1].

В тоже время практика и психолого-педагогические исследования указывают о недостаточном уровне разработанности системы педагогических условий, обеспечивающих профессиональную компетентность квалифицированных рабочих и служащих, в частности швейного профиля.

Целью нашего исследования было теоретически обосновать и экспериментально проверить организационно-педагогические условия взаимодействия МПО и ПСД в профессиональной подготовке квалифицированных рабочих швейного профиля. Объектом исследования избран учебно-воспитательный процесс в ПОУ швейного профиля, а предметом – организационно-педагогические условия взаимодействия педагогов в ПОУ швейного профиля. Сформулированная цель определила содержание задач экспериментальной работы: определить реальное состояние педагогического взаимодействия МПО и ПСД и владения учащимися ПОУ профессиональными навыками швейной отрасли в условиях традиционной подготовки, выявить пути повышения ее результативности; выявить и обосновать критерии и показатели для оценки уровня готовности к педагогическому взаимодействию МПО и ПСД в профессиональной подготовке квалифицированных рабочих швейного профиля; основываясь на результаты исследования, использовать методику проведения бинарных занятий по междисциплинарному курсу (МДК) и учебной (производственной) практике, разработать, апробировать и внедрить в учебно-воспитательный процесс ПОУ швейного профиля интегрированный учебно-методический комплекс по профессии «Портной»; экспериментально проверить результативность предложенных организационно-педагогических условий взаимодействия МПО и ПСД в профессиональной подготовке квалифицированных рабочих швейного профиля.

При проведении эксперимента были использованы следующие методы: метод теоретического исследования проблемы, включающий изучение, обобщение и систематизацию теоретических, методических и прикладных аспектов проблемы исследования; эмпирические методы, содержащие диагностирование (опрос, анкетирование, тестирование, беседы, интервью), целенаправленное педагогическое наблюдение, метод экспертных оценок; метод самооценки, педагогический эксперимент; статистический метод для обработки и интерпретации результатов экспериментальных данных.

По ходу эксперимента анализировалось состояние взаимодействия педагогических работников в ПОУ швейного профиля; обосновывались компоненты взаимодействия и организационно-педагогические условия; определялись формы взаимодействия в процессе организационно-управленческой, учебно-методической, учебно-производственной, воспитательной деятельности и деятельности по организации конкурсов по профессии; определялись контрольные и экспериментальные группы. Всего в процесс исследования было привлечено 835 респондентов, подробная выборка представлена в сводной ведомости участников эксперимента (таблица 1).

Таблица 1

Сводная ведомость участников эксперимента

Задания исследования	Участники исследования	Количество участников, чел.
Анализ состояния традиционной профессиональной подготовки. Уточнение готовности мастера и преподавателя к взаимодействию.	Учащиеся ПОУ	140
	Мастера п/о	69
	Преподаватели спецдисциплин	27
	Старшие мастера	3
	Зам. директор по УПР	3
	Методист ПОУ	3
	Председатель МК	2
Экспериментальная проверка организационно-педагогических условий педагогического взаимодействия мастеров производственного обучения и преподавателей специальных дисциплин.	Учащиеся	492
	Мастера п/о	36
	Преподаватели спецдисциплин	11
	Старшие мастера	4
	Зам. директор по УПР	4
	Зам. директор по УВР	4
	Директор ПОУ	5
	Методист ПОУ	4
	Председатель МК	4
	Выпускники ПОУ	15
	Работодатели	4
Ученые	5	
Всего участников		835

Как видим из таблицы 1, для анализа состояния традиционной профессиональной подготовки и уточнение готовности МПО и ПСД к взаимодействию были привлечены: 140 учащихся СПО, 69 МПО, 27 ПСД, 3 старших мастера, 3 заместителя директора по учебно-производственной работе, 3 методиста ПОУ и 2 председателя методической комиссии.

В экспериментальной проверке организационно-педагогических условий педагогического взаимодействия МПО и ПСД приняли участие: 492 учащихся ПОУ, 36 МПО, 11 ПСД, 4 старших мастера, 4 заместителя директора по учебно-производственной работе и 4 заместителя директора по учебно-воспитательной работе, 5 директоров ПОУ, 4 методиста ПОУ, 4 председателя методической комиссии, 15 выпускников ПОУ, 4 работодателя, 5 ученых. Всего участников исследования 835.

Для участников эксперимента был разработан диагностический инструментарий: анкеты для МПО и ПСД, абитуриентов, учащихся и выпускников ПОУ, старших мастеров, заместителей директоров по учебно-производственной и учебно-воспитательной работе, директоров ПОУ, методистов ПОУ, работодателей; тесты и критерии готовности педагогов к взаимодействию, оценочные листы теоретического и практического уровня сформированных знаний и умений учащихся. Вопросы анкет были сформулированы таким образом, чтобы была возможность проверить не только запланированную информацию, касающуюся исследования проблемы, но и узнать личную позицию экспертов. В эксперименте мы использовали анкеты открытого и закрытого типов. Результаты анкетирования анализировались методом групповой дифференциации, что дало возможность определить причины, недостатки, проблемы, которые возникают в процессе педагогического взаимодействия МПО и ПСД швейного профиля.

Для обеспечения надежности и эффективности исследования теоретической и практической готовности мастера и преподавателя к педагогическому взаимодействию в образовательном процессе, были разработаны критерии, позволяющие

объективно оценить результаты их педагогической деятельности, выявить положительные и отрицательные стороны методического инструментария.

Рассмотрим детально критерии по каждому организационно-педагогическому условию.

1. Системное обновление содержания МДК.01.01. «Технология пошива швейных изделий по индивидуальным заказам» (далее – спецтехнология) и учебной (производственной) практики на основе совместного изучения технико-технологических изменений в швейной отрасли: соответствие содержания рабочей программы по спецтехнологии и рабочей программы учебной и производственной практики обучающихся требованиям ФГОС СПО по профессии 29.01.07 «Портной»; использование в содержании теоретической и практической подготовки современных производственных технологий швейной отрасли; обеспечение межпредметных связей с учетом интеграции содержания учебного материала по технологии пошива швейных изделий по индивидуальным заказам и учебной (производственной) практики; доступность и логическая последовательность содержания учебных программ; обеспечение единства терминологии и технических условий в содержании дисциплин.

2. Применение методики проведения бинарных занятий по спецтехнологии и учебной (производственной) практики: применение современных форм и методов профессиональной подготовки будущих квалифицированных рабочих швейного профиля; использование в учебно-производственном процессе мультимедийных технологий; использование в производственном процессе современного оборудования, инструментов и приспособлений; соблюдение технических и технологических норм и правил при использовании современных производственных технологий; высокий качественный показатель успеваемости учащихся.

3. Создание интегрированного учебно-методического комплекса (УМК) по профессии «Портной»: соответствие УМК рабочим учебным программам по спецтехнологии и учебной (производственной) практики; обеспечение интеграции содержания теоретической и практической подготовки; соответствие уровню современного оборудования и технологий швейного производства; соответствие основным дидактическим требованиям; обеспечение формирования технического и технологического мышления, развития познавательного интереса учащихся; обеспечение индивидуального подхода в обучении; обеспечение доступности учебной информации с учетом использования компьютерных технологий (электронное пособие, слайды-презентации, инструкционно-технологические карточки и др.).

4. Организация конкурсов «Лучший по профессии»: уровень подготовленности учащихся к самостоятельной профессиональной деятельности; участие учащихся в кружках технического творчества; уровень организации выставок и творческих работ учащихся; уровень проведения конкурсных мероприятий среди учащихся.

5. Проведение мониторинга качества профессиональной подготовки и трудоустройства выпускников ПОУ на основе согласования требований сферы труда к уровню их профессиональной компетентности и квалификации: соответствие уровня знаний, умений и навыков учащихся по профессионально-теоретической и профессионально-практической подготовке требованиям ФГОС СПО по профессии 29.01.07 «Портной»; осуществление учащимися самоконтроля и коррекции своих действий в процессе выполнения учебно-производственных заданий; уровень знаний и умений учащихся, выявленный в процессе Государственной итоговой аттестации; уровень сформированных профессиональных умений выпускников ПОУ требованиям современного швейного производства; уровень трудоустройства выпускников на предприятии.

На основании выделенных нами критериев была определена степень важности организационно-педагогических условий взаимодействия МПО и ПСД в организации учебно-воспитательного процесса путем анкетирования экспертов и педагогических работников ПОУ. Результаты анкетирования следующие: 15% респондентов поддержали условие системного обновления содержания спецтехнологии и учебной (производственной) практики на основе совместного изучения технико-технологических изменений в швейной отрасли; 19% – за проведение мониторинга качества профессиональной подготовки и трудоустройства выпускников ПОУ на основе согласования требований сферы труда к уровню их профессиональной компетентности и квалификации; 21% высказались за организацию конкурсов «Лучший по профессии»; 27% опрошенных определили важность создания интегрированного УМК по профессии «Портной»; 18% поддержали применение методики проведения бинарных занятий по спецтехнологии и учебной (производственной) практики.

Программой эксперимента предусматривался анализ влияния организационно-педагогических условий взаимодействия педагогических работников на эффективность качества профессиональной подготовки, которую мы исследовали на основании уровня сформированных профессиональных компетенций квалифицированных рабочих профессии «Портной». Учет качества знаний и умений по спецтехнологии осуществлялся на основе анализа результатов промежуточной аттестации (по 12 бальной шкале). Для оценивания теоретических знаний и умений разработаны следующие критерии: соответствие сформированных знаний требованиям ФГОС СПО по профессии 29.01.07 «Портной» и рабочей учебной программе по спецтехнологии (2 балла); знание содержания, алгоритма и условий технологических операций и процессов изготовления одежды (3 балла); умение выполнять графические изображения технологических карт разрезов узлов одежды (2 балла); умение интегрировать теоретические знания и практические навыки в процессе выполнения технологических операций, обосновать свой ответ и решать проблемные ситуации (исправить технологический дефект) (3 балла); умение применять справочную и технологическую документацию (2 балла).

Качество сформированных умений и навыков по учебной и производственной практике определялось на основе анализа практических квалификационных работ учащихся при выполнении промежуточной аттестации. С этой целью разработаны критерии (по 12 бальной шкале), предусматривающие основные требования по выполнению заданий: правильность организации рабочего места в процессе выполнения производственных работ в соответствии с нормами безопасности (расположения инструментов и приспособлений, порядок и чистота на рабочем месте (ручном, машинном и утюжильном)) (2 балла); правильность и алгоритм выполнения трудовых приемов и технологических операций (2 балла); качество выполнения комплексных заданий (соблюдение технических условий выполнения ручных, машинных и влажно-тепловых работ; соблюдение размеров, формы, размещения, характера взаимосвязи деталей и узлов швейного изделия; выполнение учебных норм выработки, времени; затрат материалов) (4 балла); творческий подход в выполнении практических работ (2 балла); профессиональная самостоятельность при выполнении заданий, предусматривающих нестандартный подход при изготовлении швейных изделий (2 балла).

Проведенный эксперимент показал, что внедрение организационно-педагогических условий взаимодействия МПО и ПСД в процесс профессиональной подготовки будущих квалифицированных рабочих швейного профиля положительно влияет на их развитие профессионального мастерства. Об этом свидетельствуют качественные показатели учебных достижений; результаты участия в конкурсах «Лучший по профессии», фестивалях моды, мастер-классах, технологических конференциях и т.п. Кроме того, подтверждается стопроцентным трудоустройством по избранной профессии. Обобщение результатов промежуточной аттестации учащихся ЭГ и КГ (выполнения практических квалификационных работ по производственной практике и экзамена по спецтехнологии), государственной итоговой аттестации (выполнение

практической квалификационной работы и письменной экзаменационной работы) в соответствии с обоснованными критериями позволило определить уровни качества профессиональной подготовки квалифицированных рабочих. Высокого уровня достигли 25% (62 выпускника) ЭГ и 11% (27 выпускников) КГ, достаточного уровня – 55% (136 выпускников) ЭГ и 45% (110 выпускников) КГ, средний уровень – 20% (50 выпускников) ЭГ и 44 % (108 выпускников) КГ.

Выводы. Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы по внедрению организационно-педагогических условий взаимодействия МПО и ПСД в профессиональную подготовку квалифицированных рабочих швейного профиля свидетельствуют об их эффективности. Выяснено, что все организационно-педагогические условия находятся в тесной взаимосвязи между собой, способствуют активному и творческому взаимодействию педагогов в подготовке будущих рабочих и служащих швейного профиля на основе субъектно-деятельностного, интегрированного и компетентностного подходов, их целостное применение положительно влияет на повышение уровня готовности к педагогическому взаимодействию в учебно-воспитательном процессе ПОУ, а также на качество учебных достижений выпускников ПОУ и на развитие их профессионального мастерства.

Литература:

1. Богданова Л.Г. Педагогические условия формирования готовности педагогов профессиональных образовательных организаций к реализации ФГОС СПО: диссертация ... кандидат педагогических наук: 13.00.08 / Богданова Лариса Геннадьевна; [Место защиты: Ульяновский государственный университет]. – Ульяновск, 2018. – 239 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.dissertcat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-gotovnosti-pedagogov-professionalnykh-obrazovatelnykh>
2. Глазырина Т.Г. Организационно-педагогические условия развития инновационной деятельности преподавателей колледжа: автореферат диссертации ... кандидат педагогических наук: 13.00.01 / Глазырина Татьяна Георгиевна; [Место защиты: ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет»]. – Йошкар-Ола, 2015. – 18 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-innovatsionnoy-deyatelnosti-prepodavateley-kolledzha#ixzz78zbdqYU6>
3. Измайлова М.А. Педагогическое взаимодействие как фактор повышения качества подготовки специалистов в среднем специальном учебном заведении: диссертация ... кандидат педагогических наук: 13.00.08 / Измайлова Марина Алексеевна; [Место защиты: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского]. – Ярославль, 2005. – 244 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.dissertcat.com/content/pedagogicheskoe-vzaimodeistvie-kak-faktor-povysheniya-kachestva-podgotovki-spetsialistov-v-s>
4. Мальгина С.Ю. Педагогические условия реализации профессионального модуля в учреждениях профессионального образования: диссертация ... кандидат педагогических наук: 13.00.08 / Мальгина Светлана Юрьевна; [Место защиты: Федеральный институт развития образования]. – Москва, 2013. – 184 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.dissertcat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-realizatsii-professionalnogo-modulya-v-uchrezhdeniyakh-professional>
5. Родионова В.Д. Научно-методическое обеспечение деятельности педагогов в системе среднего профессионального образования: На примере учебных заведений легкой промышленности: диссертация ... кандидат педагогических наук: 13.00.01 / Родионова Валентина Дмитриевна; [Место защиты: Институт педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования]. – Казань, 2005. – 180 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.dissertcat.com/content/nauchno-metodicheskoe-obespechenie-deyatelnosti-pedagogov-v-sisteme-srednego-professionalnog>

Педагогика

УДК 371.8

студентка Охлопкова Анна Альбертовна

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

кандидат педагогических наук, доцент Ноговицына Надежда Михайловна

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

ПРОБЛЕМА КИБЕРБУЛЛИНГА В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В данной статье обоснована актуальность проблемы кибербуллинга среди подростков. Проанализированы разные подходы к пониманию терминов «буллинг» и «кибербуллинг». Даны характеристики подростков, склонных к кибербуллингу. Авторы обозначили основные причины возникновения данной проблемы, определили последствия. В статье представлены результаты анкетирования, проведенного в 2020 году среди подростков Республики Саха (Якутия), а также даны краткие рекомендации по проведению профилактической работы среди подростков.

Ключевые слова: подросток, буллинг, кибербуллинг, интернет, социальная сеть, жертва.

Annotation. This article substantiates the urgency of the problem of cyberbullying among adolescents. Various approaches to understanding the terms “bullying” and “cyberbullying” are analyzed. The characteristics of adolescents prone to cyberbullying are given. The authors identified the main causes of this problem and identified the consequences. The article presents the results of a survey conducted in 2020 among adolescents of the Republic of Sakha (Yakutia), as well as brief recommendations for carrying out preventive work among adolescents.

Keywords: teenager, bullying, cyberbullying, internet, social network, victim.

Введение. Проблема травли и преследования в среде подростков являлась актуальной во все времена. Отчасти это объясняется спецификой возраста, когда у подростка меняется социальная ситуация, высокими темпами происходит физиологическая и гормональная перестройка организма, меняется ведущий вид деятельности. Во многих источниках подростковый возраст называют переходным, и это правомерно, поскольку происходит переход от детства во взрослую жизнь во всех сферах жизнедеятельности подростка одновременно. Наступает пора определяться со статусом в коллективе, пробовать свои силы, реализовать способности, но из-за недостаточного социального опыта у подростков чаще, чем в остальных возрастных группах, отмечаются различные искажения в социализации, которые выражаются в поведенческих девиациях, к которым относятся и буллинг.

Первое определение буллингу, которое и стало общепринятым, дал в 1993 году Д. Ольшеус: «буллинг – это преднамеренное систематически повторяющееся агрессивное поведение, включающее неравенство социальной власти или

физической силы» [8]. Относительно школьного насилия первые исследования проведены скандинавскими специалистами А. Пикас, Е. Роланд, П.П. Хайнемани: «буллинг в школе – это притеснение, дискриминация, травля» [2].

В отечественной психолого-педагогической литературе первые упоминания о буллинге можно встретить у И.С. Кона: «Английское слово буллинг (bullying, от bully – хулиган, драчун, задира, грубиян, насильник) обозначает запугивание, физический или психологический террор, направленный на то, чтобы вызвать у другого страх и тем самым подчинить его к себе» [3].

Изложение основного материала статьи. В последние годы актуализировалась такой вид буллинга как кибербуллинг – травля в интернет пространстве. В 2019 году среди московских школьников был проведен опрос, в ходе которого 71,6% респондентов сообщили, что сталкивались с кибербуллингом, что привело исследователей к выводу о том, что кибербуллинг является элементом повседневного опыта современных московских школьников [4].

Анализ научной литературы по теме исследования показал, что кибербуллинг прогрессирует быстрыми темпами, он приобретает новые формы, распространяется на всех платформах, приводит к значительным негативным последствиям. Поэтому проблема подросткового кибербуллинга на данный момент является одним из актуальных и обсуждаемых тем.

К основным характеристикам буллинга можно отнести многократность или цикличность, целенаправленность, негативизм, неравенство сил.

Зарубежные исследователи определяют кибербуллинг как: «тип невежества, который реализуется в электронной среде и содержит информацию, унижающую жертву и порочающую ее» [6]. В своей работе Р.К. Smith дает следующее определение кибербуллингу: «отдельное направление травли, определяемое как преднамеренные агрессивные действия, на протяжении определенного времени осуществляемое группой или индивидом с использованием электронных форм взаимодействия и направленные против жертвы, которая не может себя легко защитить» [7].

Цель кибербуллинга описал А.И. Черкасенко: «ухудшение эмоциональной сферы жертвы и/или разрушение ее социальных отношений» [5]. К специфике кибербуллинга относятся: анонимность (социальные сети создают эффект социальной анонимности, хотя найти IP адрес не составляет труда); доступность (наличие любого гаджета – смартфон, планшет, ноутбук – обеспечивает доступ к любым социальным сетям, сайтам и форумам, в нашей стране нет жестких ограничений по возрасту); отсутствие (почти) расходов (почти все сайты и форумы сейчас бесплатные).

Сейчас существуют много социальных сетей, разных приложений, сайтов, где можно сидеть анонимно, и писать кому угодно и что угодно. Некоторые приложения, например Tik Tok даже предлагает деньги за комментарии. Интернет доступен практически везде, и у каждого человека со смартфоном, ноутбуком или другим техническим гаджетом с доступом к интернету есть возможность сидеть там целыми днями. Таким образом набирается широкая аудитория, люди борются за «охваты» аудитории, и в случае кибербуллинга жертву унижают при большом количестве наблюдателей, их всегда больше, чем при живом конфликте. У жертв, в свою очередь, будет проблема в том, что они не будут знать кто на них нападает и откуда.

В своей работе «Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий» А.А. Бочарев выделяет четыре категории детей, занимающихся кибербуллингом: «Во-первых, это подростки, которые сами оказывались в роли жертвы буллинга, из-за чего начинают мстить за это, и не ощущают себя виноватыми («Ангел мести»). Во-вторых, подростки, которые хотят ощущения власти, зарабатывают авторитет с позиции силы («Жаждающий власти»). В-третьих, школьники занимающиеся буллингом ради забавы, для них это просто развлечение, они получают удовольствие от процесса унижения и запугивания жертвы («Противная девчонка»). И, в-четвертых, «неумышленные преследователи», которые унизили человека, иногда даже не понимая, что это травля» [1].

Поскольку подростки большую часть времени проводят в общеобразовательной организации, кибербуллинг чаще всего проявляется как проблемы в обучении, нарушениях дисциплины и т.д. В данном аспекте роль педагогов в выявлении факта кибербуллинга достаточно значима. При обнаружении факта кибербуллинга педагогом можно посоветовать предпринять следующие шаги:

- связаться с родителями жертвы кибербуллинга;
- поставить в известность администрацию общеобразовательной организации;
- связаться с родителями участников травли (в случае если они известны);
- провести беседу, классные часы, уроки толерантности;
- привлечь к работе педагога-психолога для проведения групповых тренингов с подростками по данной проблеме и индивидуальной работы;
- совершенствовать собственные знания в области медиакомпетенций.

Чтобы выяснить, как обстоит ситуация с данной проблемой в Республике Саха (Якутия) нами разработана анкета, состоящая из 10 вопросов:

1. Бывали ли случаи, когда тебе присылали обидные/оскорбительные сообщения?
2. Бывали ли случаи, когда ты кому-либо отправлял обидные/оскорбительные сообщения?
3. Бывали ли случаи, когда вы наблюдали как кто-то отправляет обидное сообщение другому человеку? Или кто-то получал обидные сообщения?
4. Бывали ли случаи, когда о вас в интернете распространяли ложную информацию?
5. Бывали ли случаи, когда вы через интернет распространяли про других ложную информацию?
6. Бывали ли случаи, когда про ваших знакомых распространялась ложная информация через интернет?
7. Бывали ли случаи, когда вы смотрели видеоролики с записями реальных сцен насилия?
8. Бывали ли случаи, когда без вашего разрешения через интернет распространяли ваши личные видеозаписи, фотографии или какую-либо другую личную информацию?
9. Бывали ли случаи, когда Вы без разрешения другого человека через интернет распространяли его личные видеозаписи, фотографии или какую-то личную информацию?
10. Бывали ли случаи, когда без разрешения Ваших знакомых через интернет распространялись их личные видеозаписи, фотографии или другая личная информация?

На каждый вопрос предлагается три варианта ответа: «да», «иногда», «нет». Анкетирование проводилось в мессенджере WhatsApp. На вопросы анкеты ответили 154 подростка из разных районов Якутии, из них 98 юношей и 56 девушек в возрасте от 14 до 16 лет. Результаты анкетирования представлены в таблице 1.

Результаты анкетирования

№ вопроса	«Да» количество	«Да» %	«Иногда» количество	«Иногда» %	«Нет» количество	«Нет» %
1	50	32,4	71	46,1	36	23,4
2	14	21,6	37	24	89	57,8
3	54	35,1	85	55,2	14	21,6
4	11	16,9	86	55,8	50	32,4
5	16	24,6	65	42,2	71	46,1
6	31	47,7	79	51,2	43	27,9
7	9	13,9	88	57,1	68	44,2
8	12	18,5	57	37	85	55,2
9	0	0	66	42,9	88	57,1
10	6	9,2	43	27,9	90	58,4

Выводы. Результаты анкетирования позволяют сделать следующие выводы: 32,5% опрошенных так или иначе были в ситуации, когда они оказались жертвой кибербуллинга, из них 16,9% отметили, что про них распространялась ложна. Большинство респондентов отметили, что это были переписки в мессенджере WhatsApp. Довольно большая доля (21,6%) респондентов отметили, что хотя бы раз отправляли оскорбительные или обидные сообщения, при чем это могли быть незнакомые люди, больше всего таких сообщений бывает в комментариях к различным постам. 47,7% респондентов отметили, что были свидетелем кибербуллинга, когда про знакомых распространяли их личную информацию.

В решении проблемы травли ребенка сверстниками важно привлекать к работе родителей. В рамках профилактических мероприятий необходимо вооружить родителей знаниями в области психологии жертвы и медиакомпетенций. Так, например, родители должны знать по каким признакам можно понять, что ребенок стал жертвой кибербуллинга:

1. Подросток изменился в настроении, напуган, встревожен, старается избегать общения с друзьями.
2. Изменилось поведение подростка, резко сократил время пребывания в Интернете, негативно реагирует на звонки и уведомления о сообщениях, проявляет агрессию, не идет на контакт.

3. Ребенок удалил страницы в социальных сетях и не может объяснить причины.

4. Вам попались оскорбительные или унижительные изображения и сообщения с участием вашего ребенка в сети, т.к. вся информация бывает в открытом доступе.

Родителям стоит внимательно отнестись к ситуации, когда проявляются перечисленные признаки. При подтверждении подозрений необходимо предпринять следующие шаги:

1. Поставить в известность админов сайтов или социальной сети, написать жалобу, связаться с представителями сервиса, задействовать все доступные каналы.

2. В случае, если обидчик известен и он ровесник, обратитесь к руководству школы, где они учатся.

3. Если Вы уверены в своих обвинениях и сочтете случай кибербуллинга достаточно серьезным, заявите в полицию.

4. Помогите ребенку изменить настройки его профиля в социальных сетях. Помешайте хулигану снова выйти на связь с вашим ребенком. Сократите вместе с ребенком количество личной информации о нем в открытом доступе. Возможно, следует изменить имя вашего ребенка в социальных сетях. После того как внесете все необходимые изменения, проверьте, насколько сложно стало найти вашего ребенка в сети. Создайте новую учетную запись. Если кто-то выдает себя за вашего ребенка в сети, может помочь создание новой учетной записи. Сообщите друзьям и близким ребенка, что у него изменились адрес электронной почты, профиль в социальных сетях и имена учетных записей.

5. Ни в коем случае не обвиняйте и не критикуйте ребенка!

Таким образом, проблема кибербуллинга является распространенной проблемой в подростковой среде и требует проведения целенаправленной и систематической профилактической работы. Первична профилактика должна носить массовый и просветительский характер, проводится в форме диалоговых площадок, классных часов, встреч со специалистами, правового часа и др. Главное надо удовлетворять запросы подростков, проводить занятия в интерактивном и интересном формате. Также необходимо рассмотреть технические вопросы обеспечения собственной безопасности в киберпространстве, а также правовые вопросы, регулирующие взаимодействие в социальных сетях.

Литература:

1. Бочарев А.А. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий / А.А. Бочарев // Психология. Журнал ВШЭ. – эл. ресурс. – <https://cyberleninka.ru/>
2. Ермолова Т.В. Буллинг как групповой феномен: исследование буллинга в Финляндии и скандинавских странах за последние 20 лет / Т.В. Ермолова, Н.В. Савицкая // Современная зарубежная психология. – 2015. – Т.4. – №1 – С. 65-90.
3. Кон И.С. Что такое буллинг? Как с ним бороться? / И.С. Кон // Семья и школа. – 2006. – №11 – С. 15-18.
4. Хломов К.Д. Кибербуллинг в опыте российских подростков / К.Д. Хломов, Д.Г. Давыдов, А.А. Бочавер // Психология и право. – 2019. – Т. 9. – №2. – [<https://psyjournals.ru/>]
5. Черкасенко О.С. Социальная сеть как разновидность социальной коммуникации / О.С. Черкасенко // Материалы 36 международной конференции: Вопросы педагогики и психологии. – 2015. – №3. – С. 141.
6. Clark C.M. Werth L. Ahten S.M. Cyber-bullying and incivility in the online learning environment: Part One – addressing faculty and student perceptions. – Nurse Educator, 37(4), PP. 150-156
7. Smith P.K. Cyber bullying: Its nature and impact in secondary school pupils / P.K. Smith // Journal of Child and Psychiatry. – 2008. – №49. – P. 376-385
8. Olweus D. Bullying at school: What we know what we can do. – N.Y. Wiley-Black-well, 1993

УДК 37.04

кандидат философских наук, доцент Павлов Александр Юрьевич

Рубцовский индустриальный институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования

«Алтайский государственный технический университет имени И.И. Ползунова» (г. Рубцовск)

О ПРОБЛЕМАХ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. Статья направлена на выявление особенностей и проблем организации социально-психологической адаптации студентов с инвалидностью и ОВЗ в техническом вузе. Показано, что на процессы социально-психологической адаптации таких студентов существенное влияние оказывает специфика и характерные проблемы технического вуза, затрудняющие процессы инклюзии. Отмечается, что выявляемые проблемы адаптации студентов с инвалидностью и ОВЗ могут быть решены как за счет реализации модели социально-психологического сопровождения, учитывающей задачи социально-психологической адаптации с проблемами, ресурсами и условиями инклюзивной деятельности образовательной организации, так и благодаря развитию взаимодействия с вузами-партнерами, региональным РУМЦ, профильными специалистами.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, инвалидность, ограниченные возможности здоровья, специфика технического вуза, проблемы, особенности формирования социально-психологической адаптации, адаптационные возможности.

Annotation. The article is aimed at identifying the features and problems of organizing the socio-psychological adaptation of students with disabilities at the technical university. It is shown that the socio-psychological adaptation of such students is significantly influenced by the peculiarities and specific problems of educational process at the technical university, which complicate the processes of inclusion. It is noted that the identified problems can be solved by implementation of a socio-psychological support model, which takes into consideration tasks of socio-psychological adaptation, the problems, resources and conditions of inclusive activities at the educational organization. They can also be solved through the development of interaction with partner universities, regional educational and methodological centers and specialists.

Keywords: socio-psychological adaptation, disability, peculiarities of educational process at the technical university, problems, features of socio-psychological adaptation, adaptive capabilities.

Введение. Проблема социально-психологической адаптации обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в техническом вузе остается актуальной. В развиваемой сегодня модели инклюзивного образования вуз является очередным звеном социализации и социально-психологической адаптации обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, развития их социально-коммуникативных навыков.

На адаптационный потенциал студентов с инвалидностью и ОВЗ оказывают влияние такие факторы, как тяжесть и характер патологии, развитие коммуникативных навыков на предыдущих ступенях образования, внутрисемейный психологический климат. Все это становится отправной точкой формирования необходимой внутривузовской атмосферы. Поэтому, социально-психологическая адаптация обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в вузе должна рассматриваться как комплексная задача, затрагивающая образовательный, организационный, воспитательный процессы, психофизиологические особенности личности. И дальнейшее межличностное, социальное взаимодействие, профессиональная деятельность, во многом будут определяться успешностью социально-психологической адаптации, проводимой специалистами вуза.

Социально-психологическая адаптация в вузе обеспечивается организацией социального взаимодействия, образовательного, воспитательного процессов, формированием адекватных межличностных отношений. Но на эти процессы серьезное влияние оказывает специфика технического вуза. Таким образом, в данной работе стоит задача выявить особенности и проблемы организации социально-психологической адаптации студентов с инвалидностью и ОВЗ в техническом вузе.

Изложение основного материала статьи. Проблемы, особенности, модели формирования социально-психологической адаптации, психолого-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью и ОВЗ, организация учебного процесса рассмотрены достаточно широко, например, в работах Л.А. Александровой, А.А. Лебедевой, В.В. Бобожей [1], А.М. Балабановой [2], А.Г. Бердниковой [3], В.В. Волковой, Е.В. Михальчи [4], В.В. Дегтяревой, И.В. Ждановой [5], В.И. Долговой, О.А. Кондратьевой, Е.С. Нижегородцевой [6], М.Д. Коноваловой [7], А.Е. Крухмалева, Е.В. Воеводиной [8], М.С. Мельниковой, А.С. Машановой [9], Л.А. Осмук, В.В. Дегтярёвой, И.В. Ждановой [10], А.Ю. Павлова [11], А.Ю. Павлова, А.Б. Павловой [12], М.В. Сурниной, Н.А. Чушевой, А.А. Кузевановой [13], И.В. Тихоновой, Е.А. Ивановой [14], Е.С. Фоминых [15], Т.И. Яндановой [16].

Несмотря на накопленный опыт исследований в данной области, в педагогической теории и практике недостаточно изучены возможности социально-психологической адаптации студентов с инвалидностью и ОВЗ в инклюзивном образовании технического вуза, имеющем ряд специфических условий и особенностей [11], в частности, ориентацию на будущую производственную деятельность.

Рассмотрение проблемы социально-психологической адаптации студентов вуза с инвалидностью и ОВЗ показывает, что их адаптационные возможности, по сравнению со сверстниками с нормой здоровья имеют значительные отличия и усложняются рядом факторов:

- спецификой заболевания (нарушениями опорно-двигательного аппарата, слуха, зрения, психическими и общими заболеваниями) и иными заболеваниями, не связанными с инвалидностью;
- проблемами в коммуникативной сфере, психофизиологическими особенностями и психологическими барьерами, ограничивающими возможности обучающихся с инвалидностью и ОВЗ к адаптации в вузе, в том числе, возможности участвовать в разных видах вузовской деятельности (спортивной, практической, учебной);
- наличием недостатков в организации доступной среды, недостатков технических средств обучения.

Как итог – появление различного рода ограничений, влияющих на образовательный процесс: способности к самообслуживанию, мобильности, возможности заниматься различными видами деятельности, профессиональных перспектив.

Сегодня вузы ориентированы на создание специальных условий, направленных на формирование и развитие социально-психологической адаптации, устранение психологического напряжения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ. Можно выделить несколько основных направлений социально-психологической адаптации обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в высшем учебном заведении:

- социально-коммуникативное (взаимоотношения с другими участниками образовательного пространства, соблюдение требований образовательной среды, адекватная самооценка);
- эмоционально-волевое (позитивное отношение к обучению в целом и отдельным учебным дисциплинам, жизненно-профессиональным перспективам, снижение уровня тревожности);
- когнитивное (успешность в обучении, сформированность познавательных способностей, участие в научно-исследовательской работе, проявление системных знаний и учебных навыков);
- психофизиологическое (учет нозологического статуса обучающихся, снижение усталости, количества пропусков занятий по болезни);
- профориентационное (ориентация на профессиональное самоопределение, диагностика профессиональных способностей в зависимости от специфики выбранного направления обучения; профконсультирование, постдипломное сопровождение).

Осуществляется социально-психологическая адаптация обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в вузе одновременно в разных сферах: непосредственного окружения, учебного и трудового (профессионального) коллективов, творческих коллективов, в орбиту которых вовлекаются студенты. Конечной целью этого процесса является формирование и развитие адаптивных возможностей обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, с учетом специфики их заболеваний.

Проблемы в адаптации и психолого-педагогическом сопровождении студентов с инвалидностью и ОВЗ возникают и в связи с совершенно новой для них организацией учебного процесса: интенсивностью учебной деятельности, новыми формам преподавания, объемом самостоятельной работы, планомерным включением в производственный процесс.

Конечно, есть проблемы характерные для многих вузов, такие как недостаточно развитая архитектурная доступность зданий, недостаток учебно-методической базы сопровождения, неготовность преподавательского состава включаться в процессы инклюзии, проблемы в адаптации студентов-инвалидов и, нередко, повышенное внимание со стороны специалистов вуза [11, С. 56]. К тому же, мониторинг психолого-педагогического состояния обучающихся с инвалидностью и ОВЗ для вуза является более сложной и трудоемкой задачей, чем, скажем для специализированных школ. Поскольку вузовские штаты не предусматривают наличие узких специалистов, глубоко понимающих проблемы обучающихся с инвалидностью и ОВЗ. И для наиболее сложных случаев вузы вынуждены привлекать сторонних специалистов, в том числе, для реализации образовательного процесса, например, тифло и сурдоспециалистов.

Есть еще ряд причин, затрудняющие процессы инклюзии в техническом вузе:

1. Проблема доступности помещений, в особенности лабораторий, мастерских, переоснастить которые с учетом специфики нозологии зачастую не представляется возможным. А реорганизовывать имеющееся лабораторно-практическое оборудование неоправданно дорого. Кроме того, существуют требования технологических процессов, технические правила и нормы, определяющие конфигурацию и порядок расположения оборудования, технологические габариты оборудования, которые диктуют логику организации рабочего места и т.д.

2. Возможные ограничения на участие студентов с инвалидностью и ОВЗ в некоторых видах учебных занятий, например, что особенно важно для технического вуза, производственных практиках, проходящих на реальном производстве. Ведь здесь проблема не только психолого-педагогическая и техники безопасности на производстве, но и медицинская - вопрос стоит о сохранности здоровья обучающегося.

3. Как правило, в технических вузах количество обучающихся с инвалидностью и ОВЗ невелико и организация инклюзивной деятельности для них вызывает определенные финансовые, организационные, кадровые трудности. Потому в технических вузах непросто реализовывать мероприятия во всех направлениях по формированию социально-психологической адаптации обучающихся с инвалидностью и ОВЗ.

Адаптационная среда технического вуза представляет собой специфическую область, в которую включены студенческие группы, профессорско-преподавательский состав, деканы, кураторы, тьюторы, волонтеры, спортивная, научно-техническая, культурно-массовая деятельность, лабораторно-практическая работа.

На процесс адаптации обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в техническом вузе часто влияет неадекватное профессиональное самоопределение. Поэтому, в техническом вузе есть необходимость квалифицированной консультативной помощи абитуриентам с инвалидностью и ОВЗ ещё на этапе поступления в образовательную организацию. Это обусловлено такими факторами, как ограниченность (в зависимости от специфики и тяжести заболевания) в выборе направления обучения, психофизиологическими особенностями, влияющими на возможность полноценного участия во всех видах учебных занятий.

Абитуриенты с инвалидностью и ОВЗ, выбирая направление подготовки и вуз, не всегда учитывают объективные возможности. У одних это отсутствие собственных профессиональных интересов (так решили родители, или законные представители), у других – недооценка тяжести своего заболевания, непонимание специфики будущей профессии, требующей определенного уровня физического здоровья. Это может привести к тому, что обучающийся столкнется с трудностями в обучении, профессиональной самореализации, профессиональной адаптации.

Так, при ряде заболеваний, невозможно в техническом вузе проходить производственную практику на строительных объектах, электрических подстанциях, в производственных цехах на станочном оборудовании, что может создать непреодолимые трудности, как в получении образования, так и в социально-психологической и профессиональной адаптации таких студентов [12].

Кроме того, ни один выпускник технического вуза не займет должность руководящего работника, ведущего конструктора, ведущего технолога, начальника цехов, участков, без опыта практической работы на производстве. А это, как раз, и есть проблемное поле для выпускников вузов, имеющих инвалидность или ограниченные возможности здоровья.

Часть выявляемых проблем может быть решена или нивелирована за счет реализации модели социально-психологического сопровождения, поскольку она учитывает и соотносит направления и задачи социально-психологической адаптации с проблемами, ресурсами и условиями инклюзивной деятельности образовательной организации, опирается на взаимодействие с вузами-партнерами, региональным РУМЦ, профильными специалистами. «Так, если в вузе совсем небольшое количество студентов с инвалидностью, а система сопровождения не сложилась, вуз может ориентироваться на развитие внешних связей с университетами, имеющими свои службы социально-психологического сопровождения» [10, С. 142].

Модель социально-психологического сопровождения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, рассматривается как один из основных структурных компонентов модели психолого-педагогического сопровождения, с учетом специфики технического вуза. Целью реализации модели психолого-педагогического сопровождения, или отдельно выделенных ее компонентов, является коррекция и развитие мотивационной, эмоциональной, коммуникативных и когнитивных качеств, формирование адекватной самооценки [10; 13]. Поэтому, как отмечает А.Г. Бердникова, психолого-педагогическое сопровождение реализуется в таких функциях, как диагностическая, профилактическая, поддерживающая,

просветительская и коррекционная [3, С. 240-242]. Такая деятельность в вузе приведет к повышению уровня социально-психологической адаптации студентов в учебно-воспитательном процессе.

Организация социально-психологического и психолого-педагогического сопровождения является трудоемким процессом. Создание модели сопровождения студентов с инвалидностью и ОВЗ позволит не столько облегчить эту работу, сколько систематизировать её, оптимизировать необходимые ресурсы, удовлетворить все особые образовательные потребности обучающегося с ОВЗ:

– в ходе образовательного процесса через содержание и организацию образовательной деятельности (применение индивидуального и группового обучения, варьирование темпа и интенсивности обучения);

– во внеурочной деятельности (коррекционно-развивающие занятия, научно-исследовательская работа, работа творческих кружков и коллективов);

– в ходе психологического и социально-педагогического сопровождения обучающихся (диагностическая, коррекционная, профориентационная работа, тренинговые занятия).

Выводы. На основании выше изложенного можно сделать следующие выводы:

1. К особенностям формирования социально-психологической адаптации обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в техническом вузе относится работа по формированию адекватного профессионального самоопределения, с учетом оценки тяжести своего заболевания и понимания специфики будущей профессии; принятию новой формы организации учебного процесса.

2. Внедрение модели социально-психологической адаптации обучающихся с инвалидностью и ОВЗ позволит учитывать и соотносить направления и задачи социально-психологической адаптации с проблемами, ресурсами, условиями и спецификой технического вуза.

3. Специфика социально-психологической адаптации и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в техническом вузе, заключается в необходимости консультативной помощи ещё на этапе поступления в образовательную организацию.

4. Наличие объективных трудностей в организации доступной среды в техническом вузе, в особенности лабораторий, мастерских, переоснастить которые с учетом специфики нозологии зачастую не представляется возможным. Проблема состоит не только в архитектурной невозможности, но и в требованиях технологических процессов, конфигурации и расположении оборудования, организации рабочего места и т.д.

5. Участие студентов с инвалидностью и ОВЗ в производственных практиках, проходящих на реальном производстве, сопряжено с вопросом сохранности здоровья обучающегося в гораздо большей степени, по сравнению со сверстниками с нормой здоровья.

6. Как правило, небольшое количество обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в технических вузах вызывает определенные организационные и кадровые трудности.

Литература:

1. Александрова Л.А., Лебедева А.А., Бобожей В.В. Психологические ресурсы личности и социально-психологическая адаптация студентов с ОВЗ в условиях профессионального образования // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1. – С. 50-62.

2. Балабанова А.М. Особенности адаптации студентов в вузе // Молодой ученый. – 2018. – № 14 (200). – С. 254-256. URL: <https://moluch.ru/archive/200/49242/> (дата обращения: 06.11.2021).

3. Бердникова А.Г. Психолого-педагогическое сопровождение как составляющая образовательного процесса // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 240-242. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-kak-sostavlyayuschaya-obrazovatelno-go-protsessa> (дата обращения: 06.11.2021).

4. Волкова В.В., Михальчи Е.В. Исследование педагогических условий реализации инклюзивного образования в вузах // Психологическая наука и образование. – 2015. – № 2. – С. 5-15.

5. Дегтярёва В.В., Жданова И.В. Сетевой подход к проектированию инклюзивной образовательной среды ФГБОУ ВО НГТУ, Новосибирск, Россия // Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой подход: сборник статей / под ред. В.В. Рубцова. – М.: МГППУ, 2018. – С. 83-90.

6. Долгова В.И., Кондратьева О.А., Нижегородцева Е.С. Исследование адаптации первокурсников к обучению в университете // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 31. – С. 66-70. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95520.htm> (дата обращения: 06.11.2021).

7. Коновалов, М.Д. Особенности социально-психологической адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде вуза // Психология обучения. – 2014. – № 11. – С. 55-62.

8. Крухмалев А.Е., Воеводина Е.В. Особенности социальной адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья // Социологические исследования. – 2012. – № 12. – С. 72-79.

9. Мельникова М.С., Машанова А.С. Адаптация студентов 1 курса к инклюзивному образованию в вузе, как фактор социально-психологического благополучия инклюзивной группы (на примере проекта адаптации студентов Новосибирского государственного технического университета) // Материалы Международного форума «Пространство равных возможностей в XXI веке» (Новосибирск, РУМЦ НГТУ): Сборник трудов международного форума 20-23 мая 2019 г. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2019. – С. 42-49.

10. Осьмук Л.А., Дегтярёва 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. – Т. 22. – № 1. – С. 140-149. URL: https://psyjournals.ru/files/86020/pno_n1_2017_osmuk.pdf (дата обращения: 06.11.2021).

11. Павлов А.Ю. Роль ресурсных учебно-методических центров в осуществлении сопровождения студентов с ОВЗ в техническом ВУЗе // Материалы Международного форума «Пространство равных возможностей в XXI веке» (Новосибирск, РУМЦ НГТУ): Сборник трудов международного форума 20-23 мая 2019 г. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2019. – С. 55-60.

12. Павлов А.Ю., Павлова А.Б. Примерный алгоритм беседы-опроса студентов с инвалидностью о трудностях в обучении и общении // Инклюзивная культура в современном обществе: Сборник трудов международной научно-практической конференции, 28-31 мая 2018 г. (Новосибирск, РУМЦ НГТУ). – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2018. – С. 127-134.

13. Сурнина М.В., Чушева Н.А., Кузеванова А.А. Реализация модели психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации // Образовательная среда сегодня: теория и практика: матер. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 2 нояб. 2018 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2018. – С. 167-171. URL : <https://interactive-plus.ru/e-articles/584/Action584-474029.pdf> (дата обращения: 06.11.2021).

14. Тихонова И.В., Иванова Е.А. О моделях психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования: теоретический анализ и практическое использование. – 2012. – № 8 (108). – С. 104-107. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-modelyah-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-inklyuzivnogo-obrazovaniya-teoreticheskiy-analiz-i-prakticheskoe-ispolzovanie> (дата обращения: 06.11.2021).

15. Фоминых Е.С. Модель психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной инклюзии. URL: <https://open-lesson.net/7000/> (дата обращения: 06.11.2021).

16. Янданова Т.И. Основные направления психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями // Вестник Московского университета. Сер. 20, Педагогическое образование. – 2010. – № 3. – С. 58-65.

Педагогика

УДК 377.5

кандидат технических наук, доцент Панов Николай Александрович

Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования

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

начальник группы Старченко Дмитрий Игоревич

Закрытое акционерное общество «Санкт-Петербургский институт теплоэнергетики» (г. Санкт-Петербург)

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В СИСТЕМЕ ДПО ЗА СЧЕТ ВНЕДРЕНИЯ МЕТОДОЛОГИИ ИНЖЕНЕРНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. В статье обосновывается целесообразность внедрения методологии инженерной педагогики в практику подготовки преподавателей технического профиля в системе ДПО как эффективного инструмента, учитывающего особенности профессионально-образовательных отношений в процессе подготовки, становления и развития компетентно развитой личности.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное образование, инженерная педагогика, опережающее инженерное образование, междисциплинарная интеграция, компетентностная модель специалиста.

Annotation. The article substantiates the expediency of introducing the methodology of engineering pedagogy into the practice of training technical specialists in the DPO system as an effective tool that takes into account the peculiarities of professional and educational relations in the process of training, formation and development of a competently developed personality.

Keywords: continuing professional education, engineering pedagogy, advanced engineering education, interdisciplinary integration, competence model of a specialist.

Введение. Один из основных тезисов государственной образовательной политики состоит в необходимости опережающей подготовки кадров по принципиально новым направлениям, ориентированным на удовлетворение требований рыночной экономики. Важная роль при этом отводится развитию системы профессионального образования, которая включает в себя систему дополнительного профессионального образования (ДПО), обеспечивающую непрерывное обновление профессиональных компетенций специалистов различного профиля на основе принципов Life Long Learning (непрерывного обучения) за счет изучения дисциплин, реализующих непосредственную связь предмета подготовки с отраслевыми задачами, динамично меняющимися в реальном секторе экономики.

С изменением промышленных технологий обновляются формы и виды профессионально-педагогической деятельности, что привело к возникновению инженерной педагогики, представляющей из себя составную часть профессиональной педагогики, направленную на подготовку специалистов технического профиля, реализующих инженерную деятельность, характеризующуюся специфическими целями, принципами, содержанием, формами организации, методами и средствами обучения. Очевидно, что качество подготовки специалистов в системе ДПО определяется, в первую очередь, квалификацией профессорско-преподавательского состава, что обуславливает необходимость их специальной подготовки. Учитывая специфику требований к специалистам технического профиля, преподаватели системы ДПО должны обладать не только высокой компетентностью в области техники и технологий, но и владеть педагогическими компетенциями, позволяющими использовать современные активные методы обучения слушателей и оценки их квалификации. В результате освоения содержания программ инженерной педагогики у слушателей должны быть сформированы компетенции по организации системы непрерывной подготовки технических специалистов в предметной области.

Под методологией инженерной педагогики будем подразумевать систему принципов, способов организации и построения теоретической и практической деятельности по подготовке специалистов технического профиля, а также учение об этой системе.

Цель статьи – показать обоснованность изучения методологических основ инженерной педагогики и необходимость их внедрения при проведении практико-ориентированного обучения преподавательского состава системы ДПО для обеспечения повышения качества подготовки специалистов технического профиля.

Изложение основного материала статьи. Предметом исследования инженерной педагогики являются общие закономерности, принципы и механизмы функционирования систем ДПО, проектирования содержания образования, образовательных программ и технологий обучения [5].

В настоящее время предполагается, что специалист, реализующий инженерную деятельность, должен обладать следующими важными общепрофессиональными компетенциями, овладение которыми, как правило, включаются в состав целей программ ДПО и соответствуют требованиям рынка труда, подтверждая качество образования:

- способность системно и самостоятельно мыслить, эффективно решать производственные задачи с использованием освоенных профессиональных компетенций;
- умение работать в команде;
- знание бизнес-процессов и бизнес-среды в целом;
- способность генерировать и воспринимать инновации;
- умение аргументированно презентовать свою идею [8].

Однако, в процессе проектирования инженерного образования наибольшую сложность представляет четкое определение частных целей подготовки на основе согласования интересов государства, работодателей, обучаемых и образовательных организаций [2, 9].

При организации и проектировании образовательных траекторий, связанных с постановкой частных целей подготовки, формализацией целей в виде планируемых результатов обучения, выбором форм, методов, способов освоения учебных материалов и средств оценки достижений, решаются следующие вопросы:

- содержания знаний и умений обучающегося, освоившего образовательную программу;
- обеспечение освоения этих знаний и умений;
- демонстрации и подтверждения уровня полученных компетенций [6].

Достижение согласованных целей реализации программ ДПО должно базироваться на деятельностных началах и следующих принципах опережающего инженерного образования [8]:

- приоритетности;
- системности;
- фундаментальности;
- опережения;
- практико-ориентированности;
- непрерывности;
- конкурентоспособности.

При подготовке специалистов технического профиля ведущие зарубежные университеты и российские образовательные организации широко используют международную концепцию *CDIO (Conceive-Design-Implement-Operate)*, которая в отечественной инженерной педагогике получила название «4 П – планирование, проектирование, производство и применение». Сущность концепции заключается в устранении противоречий между теорией и практикой в инженерном образовании за счет усиления практической составляющей обучения и введения систем проблемного и проектного обучения. При этом важная роль в концепции отводится совершенствованию компетенций самих преподавателей. Причем отдельно говорится о повышении квалификации преподавателей в области личностных и межличностных навыков, навыков создания продуктов, процессов и систем, что может быть достигнуто в результате профессиональной инженерной практики (например, стажировки на предприятии) и о повышении квалификации преподавателей по использованию активных методов обучения и оценке студентов при обеспечении интегрированного обучения [1].

Внедрение стандартов *CDIO* в систему ДПО создаст благоприятные условия для формирования востребованных компетенций специалистов благодаря следующим мероприятиям:

1. принятию принципа образования в контексте полного жизненного цикла продукции инженерной деятельности (планирование – проектирование – производство – применение);
2. обязательному опыту проектной деятельности;
3. использованию активных и эффективных практико-ориентированных методов;
4. повышению квалификации преподавателей в области инженерной деятельности и использованию активных методов преподавания и оценки результатов обучения и др. [9].

Профессиональная педагогическая деятельность по обучению специалистов инженерно-технического профиля в значительной степени характеризуется междисциплинарной интеграцией различных областей знаний: технических (по отраслям техники и производства), психолого-педагогических и методических. В связи с этим, заслуживает внимания одна из современных технологий, появившаяся в начале 2000-х годов в США, именуемая как *STEAM-система* обучения (S – science; T – technology; E – engineering; A – art; M – mathematics или: *естественные науки, технология, инженерия, искусство, математика*). Такая аббревиатура раскрывает особенности системы обучения. *Естественные науки* объясняют законы природы, с которыми приходится ежедневно сталкиваться, *технология* позволяет испытывать научные знания на практике, *инженерия* позволяет работать с ресурсами, материалами, учит экспериментировать, защищать окружающую среду, *искусство* способствует пониманию социальных процессов, общению с людьми, *математика* развивает логическое и аналитическое мышление, точность, умение следовать алгоритмам. Такой подход учит рассматривать проблему в целом, а не в разрезе одной области науки или технологии.

STEAM-система базируется на утверждении, что обычные инженеры уже не могут двигать науку и промышленность вперед. Специалист, который хочет быть конкурентоспособным в современных условиях, должен комбинировать и постоянно развивать навыки изобретателя, учёного, менеджера, психолога. В связи с этим, преподавателю системы ДПО необходимо обладать соответствующими педагогическими, методическими и исследовательскими компетенциями с учётом специфики предметной области [4], что требует дальнейшего развития инженерной педагогики. Особенно актуальным это становится с учетом новых вызовов, связанных с четвёртой индустриальной революцией и развитием цифровой экономики.

Обеспечение эффективной профессионально-педагогической подготовки преподавательского состава системы отраслевого ДПО тесно взаимосвязано с освоением принципов прикладного направления инженерной педагогики по следующим причинам.

1. Предметная область проектируемого, отбираемого и структурируемого учебного материала относится к техническому образованию; принципы, методы, процедуры проектирования, отбора и структурирования – к области инженерной педагогики [3] во взаимосвязи с общей педагогикой.

2. Соблюдая принцип соответствия изменениям в науке, технике, технологиях и, соответственно, в рассматриваемой предметной области, систему подготовки, переподготовки и повышения квалификации нужно создавать на основе проектирования. Исходные сведения для этого процесса предоставляет актуальная компетентностная модель специалиста, формализующая общие и частные цели его обучения; профиль и уровень его базового образования. Таким образом, необходим переход от реализации типовых заранее подготовленных образовательных программ к обучению по персонально адаптированным траекториям.

3. Для преподавательской подготовки на основе базового высшего технического образования характерны специфические для инженерного образования методы теоретического и практического обучения, которые зависят от функций, выполняемых техническим специалистом на разных этапах жизненного цикла технических систем и изделий: проектирование, производство, эксплуатация и ремонт, утилизация. Это определяет многообразие методов обучения. При их выборе важно принимать во внимание имеющуюся методическую и материальную базу, возможности виртуальных сред моделирования, развитие концепции цифровых двойников, а также тенденции модернизации средств производства.

Выводы:

1. Главным принципом, обеспечивающим качество подготовки преподавателей системы ДПО, является обеспечение соответствия системы изменениям в науке, технике, технологиях, получивших опережающее развитие в инженерной деятельности.

2. Преподаватели системы ДПО должны обладать не только высокой компетентностью в области техники и технологий, но и владеть психолого-педагогическими компетенциями, позволяющими использовать современные активные методы обучения слушателей и оценки их квалификации.

3. Содержание программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки системы ДПО должно учитывать междисциплинарную интеграцию различных областей знаний.

Литература:

1. Всемирная инициатива CDIO. Стандарты: информационно-методическое издание / Пер. с англ. и ред. А.И. Чучалина, Т.С. Петровской, Е.С. Кулюкиной; Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. – 17 с.
2. Данилаев Д.П., Маливанов Н.Н., Польский Ю.Е. Система высшего технического образования: диалектика согласования интересов ее субъектов // Высшее образование в России. – 2011. – № 11. – С. 99-104.
3. Кирсанов А.А. Целостность психолого-педагогической подготовки преподавателей // Высшее образование в России. – 2004. – № 5. – С. 104-109.
4. Кондратьев В.В., Иванов В.Г. Инженерное образование и инженерная педагогика: проблемы и решения // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – Т. 17. – № 24. – С. 262-271.
5. Кондратьев В.В. Инженерная педагогика как основа системы подготовки преподавателей технических университетов // Высшее образование в России. – 2018. – № 2 (220). – С. 29-38.
6. Крайнов А.Н., Панов Н.А. Актуальные аспекты использования систем дистанционного обучения в образовательном процессе // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 69. – Ч.3. – С. 145-147.
7. Кутумова А.А., Алексеевнина А.К., Злыгостев А.В. Технологическое образование в двухуровневой системе педагогических кадров // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9-2. – С. 414-417.
8. Похолков Ю.П. Национальная доктрина опережающего инженерного образования в России в условиях новой индустриализации: подходы к формированию, цель, принципы // Инженерное образование. – 2012. – № 10. – С. 50-65.
9. Чучалин А.И. Проектирование инженерного образования: учебное пособие. – Томск: Томский политехнический университет, 2014. – 176 с.

Педагогика

УДК 378.1

старший преподаватель кафедры профессиональных коммуникаций, аспирант Пасечкина Татьяна Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирская пожарно-спасательная академия» ГПС МЧС России (г. Железногорск);

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной педагогики и социальной работы Фурьева Татьяна Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева» (г. Красноярск)

КРИТЕРИАЛЬНО-УРОВНЕВЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ СФОРМИРОВАННОСТИ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ В КОММУНИКАЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА

Аннотация. Статья посвящена одной из актуальных проблем современных психолого-педагогических исследований, связанных с диагностикой образовательных результатов обучающихся вузов. Предложен подход к изучению сформированности такого социально-делового мета-качества, как самоэффективность в коммуникации. Представлен авторский взгляд на сущность и содержание рассматриваемого мета-качества, позволивший выявить критерии, показатели и уровни, а также оценочно-диагностический инструментарий для изучения сформированности самоэффективности в коммуникации у обучающихся вуза.

Ключевые слова: самоэффективность, коммуникативная самоэффективность, метакомпетенции, мета-качества, критерии, показатель, уровень, методы оценки.

Annotation. The article is devoted to one of the important problems of modern psychological and pedagogical research related to the assessment of students' educational results. An approach to measuring such a social and business meta-quality as self-efficacy in communication is proposed. The author's view of the essence and content of the meta-quality is presented, which made it possible to identify criteria, indicators and levels, as well as assessment and diagnostic tools for studying the formation of self-efficacy in communication among university students.

Keywords: self-efficacy, communicative self-efficacy, meta-competence, meta-quality, criteria, indicator, level, assessment methods.

Введение. Современная подготовка обучающихся вузов опирается на компетентностный подход, предполагающий формирование у выпускников совокупности компетенций, а также организацию процесса непрерывного отслеживания уровня их сформированности. Одной из важных задач образования является разработка и реализация инновационных технологий, позволяющих формировать компетенции обучающихся, а также адекватно их оценивать.

Особую актуальность, на наш взгляд, представляет задача совершенствования способов и средств изучения сформированности soft skills обучающихся. В настоящее время требования работодателей и, как следствие, рынок труда меняются так быстро, как никогда прежде. Навыки, которые еще недавно были актуальны, уже никого не интересуют. В этих условиях обучающимся вуза важно четко понимать, в чём состоит skill set (совокупность «гибких» умений) для будущего и развивать эти умения еще на этапе обучения. Это поможет оставаться востребованным специалистом даже в условиях повышенной неопределённости. В тоже время преподавателям необходимо создавать условия для развития этих умений, а также уметь отследить их формирование.

Изложение основного материала статьи. В последнее время в психолого-педагогической литературе все чаще появляются понятия с приставкой «мета»: метаумения, метапредметные навыки, метапредметное содержание, метазнания, мета-качества и другие [3; 9; 12]. Для этих понятий характерна универсальность, важность, обобщённость. Идеи метапредметного подхода в образовании наряду с идеями компетентностного подхода заложены в Федеральные государственные стандарты высшего образования.

Исследователи отмечают, что метапредметными результатами высшего образования становятся надпрофессиональные или метакомпетенции (которые также называют метакомпетентности, универсальные компетенции) (Таблица 1).

Основные метакомпетенции выпускников вузов

Авторы	Группа метакомпетенций	Краткая характеристика
Е.В. Сизова [10, С. 41]	социокультурные	этические нормы и принципы, ценностные ориентации
	метакогнитивные	метакогнитивная активность, метазнания, метанавыки, метакогнитивный опыт, критическое мышление
	коммуникативные	коммуникативные навыки, мобильность
	компетенции самоактуализации	способность к непрерывному образованию, управлению временем, самоконтроль и самодисциплина
	творческие компетенции	инновационность, креативность
	компетенции здоровьесбережения и обеспечения безопасной среды	
И.Д. Фрумин, М.С. Добрякова, К.А. Баранников и другие [11, С. 15-17]	компетентность мышления	понимание, анализ и интерпретация задачи, поиск и выделение закономерностей; идентификация неявно заданных качеств предметов и явлений, скрытых ресурсов для решения задачи; выстраивание причинно-следственных цепочек; креативное мышление, изобретательность; создание собственного продукта, обладающего субъективной или объективной новизной и оригинальностью; системное мышление; управление рисками, компенсация провалов и сохранение устойчивости системы; модульные многозадачные решения и другое.
	компетентность взаимодействия с другими	кооперативность, способность к сотрудничеству в разных ролях, ответственность, координация действий внутри команды, способность договариваться, разрешать конфликты и другое.
	компетентность взаимодействия с собой	саморегуляция, самоконтроль, распознавание своих эмоций и управление ими, способность человека рефлексивно относиться к своей деятельности, мобилизовать себя на выполнение задач, способность выбирать стратегию настойчивости или гибкости.

Некоторые отечественные и зарубежные исследователи, наряду с компетентностями и компетенциями, говорят о мета-качествах или социально-профессиональных, социально-деловых качествах. В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, Г.И. Ибрагимова, Д. Мертенс, А.М. Новиков, Б. Оскарсон, А. Шелтен и другие рассматривают мета-качества как один из ключевых конструктов высшего образования. Именно эти метакомпетентности и мета-качества являются востребованными в той или иной степени всеми профессиями, обеспечивают продуктивность различных видов деятельности, определяют, насколько эффективно человек принимает решения и действует в различных ситуациях, а также насколько он способен к саморазвитию.

На современном этапе очевидна необходимость формирования и развития у обучающихся вуза надпредметных компетенций и мета-качеств, которые в настоящее время получили название «soft skills» и связаны с самоэффективностью личности будущего специалиста.

Анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы, посвященный изучению вопроса о сущности и содержании самоэффективности (А. Бандура, Т.В. Белых, С.В. Богомазов, Т.И. Васильева, М.И. Гайдар, Т.О. Гордеева, Э.Ф. Зеер, Д. Зиглер, В.В. Игнатова, Дж. Капрара, В.Н. Кобец, Fencel Heidi, Fernando D.B., Wilde N., Hsu A. и другие) позволил заключить, что понятие самоэффективность определяется, как возможность человека действовать результативно с верой в собственные силы в совокупности суждений относительно собственных способностей и возможностей [1; 2; 4; 5; 7; 8; 13; 14; 15]. Опираясь на идеи исследователей, можем охарактеризовать самоэффективность как мета-качество, которое определяет поведение человека в конкретной ситуации и выражается через следующие признаки: представления личности о собственной эффективной деятельности; уверенность в достижении положительного результата в различных ситуациях, в том числе в ситуациях неопределенности; поведение, ориентированное на достижение эффективного результата в практической деятельности.

В данной статье обращаем внимание на самоэффективность в коммуникации у обучающихся вуза [8]. Мы постоянно представляем большому количеству людей и ситуаций, реальная и виртуальная коммуникация сопровождают нас постоянно. Умение конструктивно организовать коммуникацию с партнерами по общению важно для представителей любых профессий и возрастов и надеяться только на косвенное его развитие неправильно, важна целенаправленная работа. Самоэффективность обучающихся в коммуникации, с нашей точки зрения, это мета-качество личности, которое определяет ее коммуникативную стратегию в конкретной ситуации и связано с представлениями личности о результативных коммуникативных действиях, уверенностью в собственных коммуникативных возможностях по достижению положительного результата и предполагает эффективное коммуникативное поведение. В предлагаемом нами определении заложена идея о том, что в структуре рассматриваемого мета-качества можно выделить когнитивную (самонаблюдение, формирование представлений о себе, самоанализ, самооценка), аффективную (самоотношение) и волевую (саморегуляция, самоорганизация, самовоспитание) стороны. Таким образом, мы определяем следующие компоненты в структуре самоэффективности в коммуникации у обучающихся вуза: познавательно-рефлексивный, профессионально-ценностный, креативно-деятельностный. Выделенные компоненты, с одной стороны, непосредственно связаны с особенностями процесса формирования самоэффективности в коммуникации у обучающихся вуза (как при создании специальных условий, так и стихийно). С другой стороны, эти компоненты позволяют продумать критерии и показатели сформированности самоэффективности в коммуникации для того, чтобы можно было проследить качественные изменения у обучающихся в процессе создания определенных условий (Таблица 2). В.В. Игнатова справедливо отмечает, что отследить формирование

какого-либо качества личности возможно тогда, когда известны и описаны признаки проявления данного качества в деятельности, и когда они действительно в ней проявляются [2, С. 36].

Таблица 2

Критерии и показатели самоэффективности в коммуникации у обучающихся вуза

Критерии	Показатели
Познавательнорефлексивный	<ol style="list-style-type: none"> 1. Имеет представление о сущности самоэффективности в коммуникации в целом и о собственном уровне коммуникативной самоэффективности. 2. Обладает представлениями о должном, эталонном коммуникативном поведении специалиста избранной сферы деятельности в различных ситуациях и понимает свои коммуникативные цели, способности. 3. Имеет представление о наиболее оптимальных коммуникативных стратегиях, тактиках и осознает эффективность / неэффективность коммуникативных действий, как собственных, так и других людей.
Профессиональноценностный	<ol style="list-style-type: none"> 1. Относится к самоэффективности в коммуникации как социально-деловому мета-качеству. 2. Ориентирован на результативную и гармоничную коммуникацию (сотрудничество, взаимопонимание, сопереживание, соучастие, терпимость к чужому мнению, принятие другого таким, какой он есть, сострадание, уважение человеческого достоинства и другое). 3. Совершенствует свою коммуникативную компетентность и стремится к самоэффективности в коммуникации (в том числе в профессиональной деятельности).
Креативнодеятельностный	<ol style="list-style-type: none"> 1. Овладевает и конструктивно использует необходимые для будущего специалиста коммуникативные умения и тактики. 2. Проявляет уверенность в осуществлении эффективной деловой коммуникации, что сопровождается решительностью, способностью выдерживать и преодолевать коммуникативные затруднения, удовлетворенностью собой в деловой коммуникации, готовностью управлять своим поведением в процессе данной коммуникации. 3. Проявляет креативность коммуникативного поведения, что характеризуется гибкостью в выборе содержания коммуникации, отсутствием стереотипности поведения.

Степень выраженности описанных показателей позволяет говорить о разных уровнях сформированности самоэффективности в коммуникации у обучающихся, среди которых нами выделяются: стабильно-продуктивный, ситуативно-продуктивный, нестабильно-репродуктивный. Авторский подход к определению и называнию уровней подробно освещен в публикациях ранее [6].

Считаем, что смысл понятия «самоэффективность обучающихся в коммуникации», а также содержание показателей и уровней ее сформированности могут и должны быть конкретизированы с учетом специфики будущей профессиональной деятельности обучающихся вуза. Это, с одной стороны, позволит подобрать наиболее подходящие средства и методы работы по формированию рассматриваемого мета-качества, с другой стороны – разработать соответствующий оценочно-диагностический инструментарий.

В работах, посвященных измерению и оцениванию качества образования в области диагностики сформированности компетенций, в том числе метакомпетенций, предлагается использовать различные средства оценивания: специально сконструированные компетентностно ориентированные (профессионально ориентированные) задания, индивидуальные и групповые задания, контент-анализ документов, интервью, беседа, анкетирование, тестирование, контрольные и курсовые работы, анализ продуктов деятельности, игровые методы, портфолио и другое.

Применительно к изучению уровня сформированности самоэффективности в коммуникации у обучающихся вуза нами был разработан оценочно-диагностический инструментарий, который включает в себя авторскую педагогическую диагностику (в основу положены идеи В.В. Игнатовой, М.И. Шиловой, М.И. Гайдара, Т.И. Васильевой, С.В. Богомазова). Педагогическая диагностика дополнена общеизвестными методиками (тесты, опросники), направленными на выявление сформированности качеств, способностей, умений, связанных с проявлениями обучающимися самоэффективности, в том числе коммуникативной самоэффективности (Шкала общей самоэффективности (Дж. Маддукс), Тест для диагностики мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях (И.Д. Ладанов, В.А. Уразова), Опросник потребности в достижении (Ю.М. Орлова), Опросник «Оценка коммуникативных навыков», Тест поведения людей в конфликтных ситуациях (К. Томас), Тест самомониторинга (М. Снайдер)). Отобранные методики позволяют более глубокого понять особенности формирования рассматриваемого мета-качества, недоступные прямому наблюдению и не затронутые в педагогической диагностике (Таблица 3).

Диагностика изучения сформированности самооффективности в коммуникации у обучающихся вуза (на примере будущих специалистов пожарно-спасательных служб)

Познавательный-рефлексивный критерий			Профессионально-ценностный критерий			Креативно-деятельностный критерий		
Показатели			Показатели			Показатели		
1	2	3	1	2	3	1	2	3
Опросник «Оценка собственного уровня коммуникативной самооффективности»	Опросник «Представления о должном коммуникативном поведении»	Опросник «Самооценка уровня образованности в области профессии-ональной коммуникации»	Опросник «Специалист пожарно-спасательных служб, профессионал должен...»	<i>Тест И.Д. Ладанова, В.А. Уразаевой</i>	<i>Опросник Ю.М. Орлова</i>	Взаимная оценка		
<i>Тест Дж. Маддусса</i>	Проективная методика (незаконченные предложения «Представления о себе»	<i>Опросник «Оценка коммуникативных навыков»</i>	Проективная методика (продолжите список качеств коммуникативно-самоэффективного специалиста)	<i>Тест К. Томаса</i>	<i>Тест М. Снайдера</i>	Экспертная оценка		
Самонаблюдение			Самонаблюдение			Самонаблюдение		

Основными методами, использованными для выявления сформированности уровня самооффективности в коммуникации стали: опрос, анкетирование; наблюдение за обучающимися в процессе анализа коммуникативных ситуаций, выполнения профессионально-ориентированных заданий коммуникативного характера; тестирование; самооценка, взаимооценка, экспертная оценка.

Выводы. В заключении отметим, что изменившиеся требования государства и общества к результатам высшего образования, непрерывное развитие педагогической и психологической наук, состояние постоянной неопределенности, ставшее столь явным в последнее время, актуализировали проблему формирования и оценивания сформированности метакомпетенций, мета-качеств обучающихся. В современной образовательной теории и практике эта проблема является не до конца разрешенной. В данной статье предложен авторский взгляд на частичное решение проблемы оценки сформированности самооффективности в коммуникации у обучающихся вуза, которая является одним из важных социально-деловых мета-качеств.

Литература:

1. Бандура А. Теория социального научения. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
2. Богомазов С.В. Становление творческой самооффективности будущего бакалавра в информационно-поисковой деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Красноярск, 2016. – 284 с.
3. Бурханова И.Ю. Диалоговые технологии образования в формировании метапредметной компетентности магистрантов // Современные наукоемкие технологии. – 2017. – № 4. – С. 75-79.
4. Васильева Т.И. Динамика профессиональной самооффективности будущего педагога-психолога: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Москва, 2008. – 264 с.
5. Гайдар М.И. Развитие личностной самооффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Воронеж, 2008. – 260 с.
6. Игнатова В.В., Пасечкина Т.Н. О коммуникативной самооффективности обучающихся вуза в контексте их профессиональной подготовки к многоканальной коммуникации // Проблемы современного образования. – 2020. – № 2. – С. 192-200.
7. Кобец В.Н. Самооффективность как самооценочная характеристика готовности будущих менеджеров к профессиональной деятельности // Научные ведомости. Серия гуманитарные науки. – 2013. – №20 (163). – Вып. 19. – С. 222-228.
8. Пасечкина Т.Н. Формирование коммуникативной компетентности и коммуникативной самооффективности как «Soft skills» будущих специалистов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2019. – № 2 (48). – С. 178-188.
9. Плеханова Т.М. Синергетика метапредметных компетенций (на примере подготовки бакалавров по связям с общественностью) // Синергетика природных, технических и социально-экономических систем. XIII Междунар. науч. конф. Тольятти: изд-во ПВГУС, 2015. – С. 180-185.
10. Сизова Е.В. Педагогические особенности подготовки будущих учителей биологии к работе по формированию метапредметных результатов обучающихся основной школы средствами смыслового чтения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Ставрополь, 2019. – 180 с.
11. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра / И.Д. Фрумин, М.С. Добрякова, К.А. Баранников, И.М. Реморенко; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2018. – 28 с.
12. Фурьева Т.В. Развитие метакомпетенции обучающихся в условиях специализированных классов инженерно-технической направленности // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – № 442. – С. 199-203.

13. Fencl Heidi & Scheel, Karen. Engaging Students: An Examination of the Effects of Teaching Strategies on Self-Efficacy and Course Climate in a Nonmajors Physics Course // Journal of College Science Teaching. – 2005. – Vol. 35. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/234636516>

14. Fernando D.B. Self-Efficacy, Satisfaction, and Academic Achievement: The Mediator Role of Students' Expectancy-Value Beliefs // Frontiers in Psychology. – 2017. – Vol. 8. – P. 1193

URL: <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2017.01193>

15. Wilde N., Hsu A. The influence of general self-efficacy on the interpretation of vicarious experience information within online learning // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2019. – Vol. 16. – URL: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-019-0158-x>

Педагогика

УДК 376.37

магистрант Пелевина Татьяна Владимировна

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

РЕАЛИЗАЦИЯ СРЕДСТВ КОММУНИКАТИВНОЙ ИГРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Аннотация. Статья посвящена реализации логопедической программы по коррекции речевой коммуникации у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами коммуникативной ритмотерапии. Представлены результаты и качественный анализ проведенного контрольного исследования по двум направлениям: сформированность диалогической речи и навыки коммуникации.

Ключевые слова: речевая коммуникация, диалогическая речь, конструирование диалога, общее недоразвитие речи, коммуникативная ритмотерапия.

Annotation. The article is devoted to the implementation of a speech therapy program for the correction of speech communication in older preschoolers with general speech underdevelopment by means of communicative rhythmotherapy. The results and qualitative analysis of the control study conducted in two directions are presented: the formation of dialogic speech and communication skills.

Keywords: speech communication, dialogic speech, dialogue construction, general underdevelopment of speech, communicative rhythm therapy.

Введение. Важной образующей в процессе общения выступает речь, являясь средством коммуникации. Нарушения речи и других основных психических функций у детей с общим недоразвитием речи, препятствуют развитию навыков коммуникации. Ребенку дошкольного возраста общение необходимо, так как в процессе общения происходит становление и развитие его личности. Однако у детей с общим недоразвитием речи часто возникают коммуникативные проблемы, обусловленные не только речевыми, но и когнитивными нарушениями. При этом недостатки речевого развития могут вызвать речевой негативизм у детей. В результате, отклонения в развитии высших психических функций, которые достаточно часто возникают у детей с общим недоразвитием речи, создают дополнительные сложности коммуникации, препятствуя полноценной социализации ребенка [2].

В результате констатирующего эксперимента было выявлено, что у дошкольников с общим недоразвитием речи присутствует несформированность навыков речевой коммуникации, низкий уровень развития диалогической речи. Было выяснено, что дошкольники с общим недоразвитием речи не могут начать и поддержать диалог, необщительны, в диалоге занимают пассивную позицию, не поддерживают нить разговора, используют уже ранее заученные речевые штампы. Коммуникация у детей с общим недоразвитием речи неразвита, носит узко ситуативный характер, зависит от настроения, эмоций. Таким образом, коррекция речевой коммуникации на этапе дошкольного возраста позволит как можно раньше устранить несформированность речевого развития, тем самым, повысить уровень общения и социализации детей.

Изложение основного материала статьи. В соответствии с требованиями ФГОС в целях развития речевой коммуникации у дошкольников с ОНР в последние годы большое внимание уделяется использованию коммуникативно-игровых технологий, среди которых достаточно распространенной является коммуникативная ритмотерапия. Основные приемы коммуникативной ритмотерапии были разработаны Е.С. Авдеевой под руководством Е.Ю. Рау [1]. Е.С. Авдеева рассматривает ритмотерапию как систему двигательных упражнений под музыку с использованием лексического материала по изученным темам, а также танцевальных ритмизированных движений и других упражнений. По мнению Е.С. Авдеевой и др. исследователей, коммуникативная ритмотерапия снимает сжатость, скованность дошкольников с ОНР, снижает напряжение, развивает пластичность, умение владеть своим телом. Кроме того, специально заданный музыкальный ритм формирует у детей внимание, реакцию, самоконтроль, восприятие, речевую деятельность. Движения под музыку снимают нервно-психическое напряжение, нормализуют эмоциональный фон, вследствие чего ребенок, имеющий речевые нарушения легче устанавливает контакты со сверстниками, что имеет прямое отношение к формированию у детей с ОНР речевой коммуникации [1].

Исходя из этого, цель предпринятого исследования, разработка и реализация логопедической программы коррекции речевой коммуникации у старших дошкольников с ОНР средствами коммуникативной ритмотерапии.

Логопедическая программа была реализована с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, посещающих коррекционные группы ДОУ.

Задачи программы:

– устранить нарушения диалогического общения, в том числе, неумение составить и развить диалог, задать вопросы, привлечь к диалогу собеседника;

– формирование речевого этикета;

– формирование навыков коммуникации (деструктивный тип сотрудничества, нежелание идти на контакт, речевой негативизм, конфликтность).

Экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ детский сад №206 «Бережок» города Нижнего Новгорода в течение учебного года. В исследовании приняли участие старшие дошкольники с общим недоразвитием речи – 32 ребёнка.

Занятия проводились 2 раза в неделю продолжительностью не более 40 минут, в первой половине дня. Занятия выстраивались с учетом использования коммуникативной ритмотерапии, на основе игровой технологии, при этом использовались разные методы и приемы опытно-экспериментальной работы.

В процессе проведения опытно-экспериментальной работы были использованы следующие методы:

- практические (показ – логопедом специальных упражнений с использованием коммуникативной ритмотерапии);
- словесные (объяснение вариантов выполнения движений, правила работы в парах).

Проведение логопедической работы, в целях коррекции речевой коммуникации у дошкольников с общим недоразвитием речи опиралось на следующие принципы: принцип постоянной мотивации детей к речевой активности; принцип системности и последовательности; принцип индивидуального подхода.

В коррекционной работе были использованы следующие приемы коммуникативной ритмотерапии:

1. Ритмические упражнения с музыкальным сопровождением (танцевальные разминки в начале занятий, танцевальные игры-импровизации). Такие упражнения направлены на снятие скованности, психоэмоционального напряжения, развивают у детей коммуникативные способности, мотивируют дошкольников и развивают способности к творчеству.

2. Речедвигательные упражнения и игры. Способствуют координация речи и движений, направлены на активизацию речевой деятельности, развивают координацию и ритмизацию движений, правильное речевое дыхание, нормализуют мышечный тонус, улучшают ориентировку в пространстве.

3. Упражнения под ритм метронома (работа в парах) – отстукивание и прохлопывание ритма. Данные упражнения развивают слуховое внимание, фонематическое восприятие, слуховую память, самоконтроль и произвольность поведения, умение работать по образцу и в паре, что способствует развитию коммуникации и создает предпосылки учебной деятельности.

4. Двигательные упражнения с речевым сопровождением, способствуют развитию межполушарного взаимодействия. Данные упражнения снимают зажимы, скованность, дети раскрепощаются и начинают общаться, повышают эмоциональный тонус, внимание и работоспособность.

5. Речевки, ритуалы приветствия и завершения дня. Направлены на сплоченность детей в парах, помогают формированию положительной эмоциональной атмосферы, активизируют внимание к предстоящей работе на занятии, способствуют организованности и дисциплине, помогают устранить нарушения поведения детей.

6. Сюжетные игры (работа в парах).

7. Дыхательные упражнения (упражнения на релаксацию) – снижают напряжение, снимают усталость, повышают энергетическое обеспечение деятельности головного мозга.

Этапы коррекционной работы:

1. Первый этап (подготовительный).

Цель этапа – развитие процессов восприятия и воспроизведения двигательного темпа и ритма с использованием метронома. Создание положительной психологической атмосферы в группе, раскрепощение детей, устранение скованности, зажимов для подготовки к проведению основных занятий.

2. Второй этап (коррекционный).

Цель этапа – развитие речевой коммуникации у детей в ходе межличностного взаимодействия с помощью вербальных средств общения с использованием коммуникативной ритмотерапии.

3. Третий этап (заключительный).

Цель этапа: совершенствование ранее изученных навыков речевой коммуникации, закрепление осознанного использования вербальных и невербальных средств коммуникации, обучение оперировать ситуативными и внеситуативными высказываниями в парах.

Структура занятия:

I. Организационная часть	II. Основная часть	III. Заключительная часть
2-3 минуты	1 блок – развитие невербальной коммуникации (10 минут)	5 минут
	Физкультпауза (дыхательные упражнения) (2 минуты)	
	2 блок – развитие вербальной коммуникации (15 минут)	

Таким образом, в процессе опытно-экспериментальной работы дошкольники учились овладевать навыками невербальной и вербальной коммуникации, учились взаимодействовать в парах, при этом формировалась не только коммуникация, но и диалогическая речь, поскольку дети активно взаимодействовали между собой в парах.

По результатам реализации программы коррекции речевой коммуникации у старших дошкольников с ОНР был проведён контрольный эксперимент. Его цель – оценить эффективность использования коммуникативной ритмики как средства коммуникативной игровой технологии в коррекции речевой коммуникации у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Мы ставили перед собой задачу выявить динамику речевого и коммуникативного развития детей до и после реализации коррекционно-развивающей программы.

Диагностическая программа контрольного эксперимента повторяла программу констатирующего эксперимента. В контрольном эксперименте были задействованы 16 старших дошкольников с ОНР, участвовавшие в опытно-практической работе с использованием коммуникативной ритмотерапии, они составили экспериментальную группу. Контрольную группу составили 16 дошкольников с ОНР, с которыми коррекционные занятия не проводились. Результаты контрольной группы были необходимы для получения объективных результатов исследования и возможности проведения сравнительного анализа.

Исследование было разделено на два блока – в первом блоке обследовалась диалогическая речь, во втором – навыки коммуникации. Исследовались те же диагностические методики, что и в констатирующем эксперименте:

1. Методика исследования диалогической речи А.В. Чулковой [3].

2. Методика «Лабиринт» Е.Е. Кравцова (исследование коммуникативных навыков) [4].

В первом блоке эксперимента использовалась методика А.В. Чулковой для исследования речевой коммуникации в диалоге. Основным инструментом диагностики сформированности уровня диалогического общения выступает беседа. При этом критериями оценки являлось не только умение начать и продолжить диалог, но и его содержание, смысловая наполненность, умение использовать вежливые слова в процессе беседы, находить и оперировать информацией, владение реплицированием [3].

Были определены основные показатели оценки сформированности диалогической речи:

– Владение речевым этикетом. Оценивается умение приветствовать другого человека (взрослого и сверстника), обращаться с просьбой, правильно извиниться перед взрослым или сверстником. Результаты показали, что дошкольники экспериментальной группы гораздо лучше владеют речевым этикетом в сравнении с контрольной группой. Высокий уровень показали 37,5%, в контрольной – только 12,5% детей. Испытуемые правильно использовали вежливые слова, во всех ситуациях, при этом использовали как простые (здравствуй, привет и др.), так и сложные обороты (доброе утро, будьте добры, большое спасибо и др.) Низкий (критический) уровень в экспериментальной группе не выявлен, в контрольной его показали 18,7% испытуемых. У детей с низким уровнем не наблюдалось какой-либо динамики в развитии навыка речевого этикета, данные слова испытуемые не употребляли в речи и не общались со сверстниками. Полученные данные показывают, что у испытуемых, занимавшихся с использованием коммуникативной ритмотерапии, преобладает высокий уровень сформированности речевого этикета (37,5%), в контрольной группе преобладает уровень ниже достаточного (50%).

– Запрос информации. Оценивалась способность правильно составить и задать вопрос, содержание, логика постановки и уместность вопроса в диалоге, влияние его на результат беседы. Таким образом, после проведения опытно-экспериментальной работы, 43,7% дошкольников с ОНР показали высокий уровень работы с информацией, 37,5% – достаточный. В контрольной группе результаты остались на уровне констатирующей диагностики.

– Реплицирование. Данный параметр оценки подразумевает наиболее частое использование в диалоге определенных видов реплик – реплик-реакций или реплик стимулов, их очередность. Таким образом, результаты исследования реплицирования показали положительную динамику в экспериментальной группе (43,7% – высокий уровень). В контрольной группе преобладает уровень ниже достаточного – 37,5%.

– Конструирование диалога. Оценивается умение самостоятельно составить диалог и развить его с опорой на имеющийся речевой опыт и в соответствии с заданной ситуацией, т.е. исследовались имеющиеся у детей навыки диалогической речи при самостоятельном составлении диалога. Таким образом, результаты последнего задания методики А.В. Чулковой показали, что в экспериментальной группе преобладает достаточный уровень навыка составления диалога (43,7%), в контрольной - ниже достаточного (50%).

Полученные результаты дают основание утверждать, что коррекция на основе использования коммуникативной ритмотерапии доказывает свою эффективность в отношении формирования у дошкольников с ОНР речевой коммуникации.

В таблице 1 представим сравнительные результаты по всем заданиям методики А.В. Чулковой (по результатам контрольного исследования).

Сводные результаты методики А.В. Чулковой в экспериментальной и в контрольной группах после проведения контрольного эксперимента

№ п/п	Показатели оценки сформированности диалогической речи	Экспериментальная группа, %	Контрольная группа, %
1	Речевой этикет	87	52
2	Запрос информации	89	48
3	Реплицирование	88	54
4	Конструирование диалога	82	47

Полученные сводные результаты по методике А.В. Чулковой показывают положительную динамику в экспериментальной группе, в контрольной группе результаты незначительны и остались примерно на уровне констатирующей диагностики.

Общие результаты выглядят следующим образом: уровень сформированности речевого этикета в экспериментальной группе 87%, в контрольной 52%; запрос информации – в ЭГ 89, в КГ 48%, реплицирование – в ЭГ 88%, в КГ 54%, навык составления диалога – в ЭГ 82%, в КГ – 47%.

Далее была проведена методика Е.Е. Кравцовой «Лабиринт». Методика направлена на обследование навыков коммуникации. В таблице 2 представим итоговые результаты по данной методике.

Типы взаимодействия дошкольников по методике Е.Е. Кравцовой «Лабиринт» по результатам контрольного эксперимента

Тип взаимодействия	Экспериментальная группа, %	Контрольная группа, %
1. Тип взаимодействия	0	18,8
2. Тип взаимодействия	0	43,7
3. Тип взаимодействия	18,8	37,5
4. Тип взаимодействия	50	0
5. Тип взаимодействия	31,2	0
6. Тип взаимодействия	0	0

Полученные результаты показали, что дошкольники экспериментальной группы отнесены в основном к 4 и 5 типу взаимодействия (оптимальные типы), дошкольники контрольной группы – к 1-3 типам (деструктивное взаимодействие). Таким образом, результаты методики «Лабиринт» Е.Е. Кравцовой показали, что дошкольники с ОНР после проведения коррекционной работы с использованием коммуникативной ритмотерапии повысили свой тип взаимодействия – из деструктивного (как было зафиксировано на констатирующем этапе) перешли к кооперативно-соревновательному типу.

Данные выводы подтверждают эффективность проведенной с дошкольниками с ОНР опытно-экспериментальной работы.

Выводы. Анализ полученных результатов на контрольном этапе по исследованию сформированности речевой коммуникации у старших дошкольников с ОНР после проведения опытно-экспериментальной работы дал возможность сделать следующие выводы:

1. Опытнo-экспериментальная работа с использованием средств коммуникативной игровой технологии была проведена успешно, ее участники показали положительные изменения по всем исследуемым параметрам. По окончании опытно-экспериментальной работы по коррекции нарушений речевого взаимодействия у старших дошкольников с ОНР определен результат: значительное улучшение речевой коммуникации. У детей экспериментальной группы наблюдалась

положительная динамика по всем заданиям методики А.В. Чулковой. Дети проявляли инициативу в общении, с легкостью начинали и развивали диалог, при этом использовали различные виды реплик, могли продолжить и поддержать разговор на различные темы, в соответствии с возрастом. Результаты методики «Лабиринт» Е.Е. Кравцовой показали, что дошкольники с ОНР после проведения коррекционной работы с использованием коммуникативной ритмотерапии повысили свой тип взаимодействия – из деструктивного (как было зафиксировано на констатирующем этапе) перешли к кооперативно-соревновательному типу. Дети устанавливают отношения с партнером по игре как с противником, изучают действия оппонента, сравнивает действия соперника со своими, планируют дальнейшие шаги, прогнозируют возможные результаты.

2. Старшие дошкольники с ОНР, участвовавшие в опытно-экспериментальной работе с использованием средств коммуникативной игровой технологии, показали результаты на порядок выше по всем исследуемым показателям в сравнении с детьми контрольной группы, которые в коррекции не участвовали. Двигательные упражнения на основе ритма и музыки очень увлекли детей, вызвали интерес к занятиям, они проявляли инициативу, раскрепощались, охотнее шли на контакт. Поэтому экспериментальная работа с использованием коммуникативной ритмики оказалась достаточно продуктивной.

3. Показатели сформированности речевой коммуникации у старших дошкольников с ОНР значительно выросли и приближаются к нормативным показателям, однако, остаются некоторые сложности установления контакта со взрослыми, не всегда дети пользуются в разговоре со сверстниками и взрослыми речевым этикетом.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют об эффективности предложенной нами программы по коррекции речевой коммуникации у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи средствами коммуникативной игровой технологии, а именно средствами коммуникативной ритмотерапии, что позволяет на качественном уровне решать задачи организации помощи старшим дошкольникам с ОНР.

Литература:

1. Авдеева Е.С. Ритмотерапия, как одно из средств развития коммуникации при речевых нарушениях / Е.С. Авдеева // «Мир специальной педагогики и психологии»: науч.-практ. альманах / Изд.: Москва, 2019. – Вып. 10-11. – С. 37-40.
2. Воронич, Е.А. Становление межличностных отношений детей в группе сверстников как условие социализации дошкольников // Е.А. Воронич / Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования, 2012. – № 5 (25). – С. 275-277.
3. Чулкова А.В. Методика формирования диалогической речи у детей дошкольного возраста: Учеб.-метод. пособие / А.В. Чулкова; М-во образования Рос. Федерации. Волгогр. гос. пед. ун-т. Михайл. фил. ВГПУ. Михайл. пед. колледж. – Волгоград: Перемена, 2002 (Тип. изд-ва). – 168 с.
4. Кравцова Е.Е. Понятие возрастных психологических новообразований в современной психологии развития // Культурно-историческая психология. – 2005. – №2. – С. 87-94.

Педагогика

УДК 378.005

кандидат педагогических наук, доцент Пикалова Елена Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат филологических наук, доцент Ломакина Екатерина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ РЕФЛЕКСИВНОМ ПОДХОДЕ

Аннотация. В статье было рассмотрено и уточнено понятие «творческая коммуникативная компетенция», а также обоснована реализация рефлексивного подхода к совершенствованию творческой коммуникативной компетентности студентов. В ходе работы было выяснено, что наиболее эффективными путями совершенствования творческой коммуникативной компетентности студентов технических специальностей на основе рефлексии является различные методы социально-психологического тренинга: «интеллектуальная разминка», «сократическая беседа», «круглый стол», «выездной семинар», «ролевая и деловая игра». В результате констатирующего эксперимента были выявлены наиболее актуальные для студентов комплексные творческие коммуникативные умения: понимать партнера по общению; адекватно выражать собственную позицию в общении; управлять своим эмоциональным состоянием и влиять на эмоциональное состояние партнера; оказывать убеждающее воздействие на собеседников; разрешать межличностные конфликты.

Ключевые слова: творческая коммуникативная компетенция, рефлексивный подход, социально-психологический тренинг.

Annotation. The article considered and clarified the concept of "creative communicative competence", as well as substantiated the implementation of a reflexive approach to improving the creative communicative competence of students. In the course of the work, it was found that the most effective ways of developing the creative communicative competence of students based on introspection are various methods of socio-psychological training: "intellectual warm-up", "Socratic conversation", "round table", "field seminar", "role and business game". As a result of the ascertaining experiment, the most relevant for students complex creative communication skills were revealed: to understand the communication partner; adequately express their own position in communication; manage your emotional state and influence the emotional state of your partner; have a persuasive effect on interlocutors; resolve interpersonal conflicts.

Keywords: creative communicative competence, reflexive approach, socio-psychological training.

Введение. В условиях перехода и переориентации современной образовательной системы в целом и высшего профессионального образования в частности, в эпоху повсеместной цифровизации и использования интернет-технологий, происходит переосмысление всех аспектов образовательного процесса. Переоцениваются и наполняются новым содержанием показатели профессиональной компетентности студентов, обучающихся на разных специальностях технического вуза. Один из них – уровень творческой коммуникативной компетентности – приобретает особое значение в связи с новыми задачами, стоящими перед учебными заведениями. Главная из них – подготовить будущего специалиста к организации своей жизни в новых формах культурного бытия, развить в нем качества, необходимые для творческой самореализации в изменяющемся социуме. В числе качеств, наиболее ценных в новой культурной ситуации выступает те качества, которые потеряли свою актуальность в последнее время, но как оказалось, без которых молодой специалист не

может начинать строить свою успешную карьеру – умение общаться (онлайн и офлайн), сотрудничать, понимать себя и других, т.е. коммуникативные способности человека, поскольку именно коммуникация может обеспечить внутреннюю и внешнюю гармонию человека со внешним миром. Однако высшие учебные заведения уделяют недостаточно внимания подготовке студентов к практике общения. Совершенствование творческого коммуникативного аспекта профессиональной компетентности будущих специалистов не обеспечивается существующей системой подготовки в рамках высшего учебного заведения, ориентированной в большей степени на содержательные аспекты деятельности студентов, и в меньшей степени – на социально-психологические.

В настоящее время уже накоплен значительный фонд знаний для постановки и исследования проблемы совершенствования творческой коммуникативной компетентности студентов технических специальностей.

Теоретико-методологическую основу данного исследования составляют идеи диалектики общего и единичного в становлении профессиональной компетентности; личностный (Б.Г. Ананьев, А.В. Мудрик, В.А. Сластенин), деятельностный (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков и др.) подходы, предопределяющие необходимость отношения к будущему специалисту как самосознательному субъекту выработки умения профессионально мыслить и действовать и компетентно решать задачи, определенные федеральным государственным стандартом высшего образования.

Результаты изучения психологической специфики общения нашли отражение в работах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и др.

Новые направления в совершенствовании профессиональной компетентности открывает рефлексивно-гуманистическая концепция (Н.Г. Алексеев, В.В. Давыдов, С.Ю. Степанов и др.). Главный смысл этой концепции состоит в создании безопасных и созидательных способов взаимодействия, развития и саморазвития на основе сотворчества и рефлексии субъектов творческого события [1], [2].

Анализируя предварительную оценку состояния проблемы совершенствования творческого коммуникативного аспекта профессиональной компетентности студентов технических специальностей, необходимо отметить, что многие ученые указывают на наличие объективной связи между рефлексивной деятельностью специалиста и процессом его профессионализации: рост профессиональной компетентности предполагает активную рефлексию субъекта [11]. Надо отметить, что поиск путей практического использования данной закономерности для совершенствования коммуникативного аспекта профессиональной компетентности не полностью освещена в педагогической практике и требует дальнейшего рассмотрения.

В ходе работы нами были выделены цель, объект и предмет исследования.

Целью исследования является выявление и обоснование эффективных путей развития творческой коммуникативной компетентности студентов на основе рефлексии.

Объект исследования – творческо-коммуникативный аспект профессиональной компетентности.

Предмет исследования – процесс развития творческой коммуникативной компетентности студентов – субъекта рефлексии.

В соответствии с поставленной целью в работе ставились следующие задачи:

1. Определить сущность творческой коммуникативной компетентности студентов в теории и практике образовательного процесса.
2. Выявить эффективные формы совершенствования творческой коммуникативной компетентности студентов, опирающиеся на рефлексивно-инновационную деятельность.
3. Экспериментально проверить уровень развития творческой коммуникативной компетентности студентов на основе рефлексии.

Для реализации цели и задач исследования использовался комплекс методов:

- методы теоретического анализа (сравнительно-сопоставительный);
- диагностические (тестирование, обобщение характеристик, самооценка);
- экспериментальные (констатирующий).

Изложение основного материала статьи. Анализ психолого-педагогической литературы позволил раскрыть содержание категории «творческая коммуникативная компетентность».

Творческая коммуникативная компетентность студента предоставляет ему информацию о целях, сущности, структуре, средствах и особенностях профессионального общения (коммуникативные знания); предоставляет возможность владеть коммуникативной технологией (коммуникативные умения и навыки); совершенствует индивидуально-психологические качества студента, с целью осознания важности эффективного профессионального общения, стремления к постоянному улучшению коммуникативной стороны профессиональной деятельности (коммуникативная направленность), а также способность к нестандартному, творческому решению коммуникативных задач, возникающих в процессе общения (коммуникативное творчество).

Резюмируя все вышесказанное, в своей работе мы рассматриваем развитие творческой коммуникативной компетентности как процесс творческого изменения профессионально-значимых качеств студентов в результате их осознанной целенаправленной активности, который обеспечивает позитивные изменения в профессиональной коммуникации.

Так как одним из основных понятий данного исследования является «рефлексия», в данной работе мы попытались проанализировать сущность рефлексии и ее роль в повышении профессионального мастерства студента, ее влияние на развитие творческой коммуникативной компетентности. Рефлексия студентов рассматривается как внутренняя психическая деятельность, направленная на осмысление своего индивидуального "я", реализующегося в профессиональной сфере, а также в профессиональном общении. Необходимо акцентировать, что рефлексия студентов является индивидуально-психологической основой развития творческой коммуникативной компетентности [9]. Кроме того, рефлексия выполняет и другие функции: является существенной составляющей процесса межличностного общения, а также выступает в качестве ведущей формы организации коллективной деятельности участников социально-психологического тренинга.

Под социально-психологическим тренингом понимается практика психологического воздействия, основанная на методах активного социально-психологического обучения. В ходе социально-психологического тренинга происходит овладение определёнными социально-психологическими знаниями и коррекция поведения личности, формируются навыки межличностного воздействия, развиваются рефлексивные способности [3].

Содержательно цели и задачи применения социально-психологического тренинга раскрывают различные стороны приобретаемых участниками группы умений и навыков, а именно:

Цели, связанные с совершенствованием коммуникативных умений:

- развитие у участников группы способности эффективно взаимодействовать с окружающими людьми;
- преодоление стереотипов в восприятии людей и в общении с ними, порожаемых профессиональными, социальными и возрастными факторами;

– овладение социально-психологическими и психолого- педагогическими знаниями в сфере общения и формирование навыков их практического применения.

Цели, связанные с развитием личности:

- выработка способности к адекватному познанию себя и других людей;
- преодоление неверия в свои силы, заниженной самооценки;

– поиск путей самоактуализации через усвоение подходящих средств самовыражения в сфере общения. Общая цель – развитие компетентности в сфере общения. В зависимости от приоритета задачи она может приобретать различные направления [4]:

- Приобретение и развитие специальных коммуникативных навыков (умение вести деловую беседу, решать межличностные конфликты и т. д.).

- Углубление опыта анализа ситуации общения.

- Развитие способности адекватно воспринимать себя и других.

Задачи социально-психологического тренинга делятся на пять основных:

1. Приобретение психологических знаний о личности человека, процессе взаимодействия людей, приёмы эффективного общения.

2. Приобретение умения и навыков общения в парном взаимодействии, в составе группы, при активном слушании и т.д., т.е. обогащение техники и тактики общения.

3. Коррекция коммуникативных установок (партнёрство – взаимодействие с позиции силы; искренность – манипуляция; вовлечённость – избегание общения; настойчивость – соглашательство) и выработка собственной стратегии общения.

4. Адекватное восприятие себя и других в ситуации общения.

5. Развитие и коррекция личности, её глубинных образований и решение личностных экзистенциальных проблем.

Среди различных методов социально-психологического тренинга с нашей точки зрения были выделены наиболее эффективные: «интеллектуальная разминка», «Сократическая беседа», «круглый стол», «выездной семинар», «ролевая и деловая игра», а также эффективные формы:

- создание микрогруппы внутри тренинговой группы;
- организация самостоятельной работы внутри группы;
- индивидуальные консультации.

Поскольку коммуникативная компетентность студентов представляет собой комплексную характеристику будущего профессионала, касающуюся определенных личностных качеств, творческих способностей, теоретической осведомленности, практической умелости в сфере профессионального общения, она не может быть количественно оценена с помощью информации, полученной из одного источника [7]. В связи с этим, определяя уровень коммуникативной компетентности студентов в ходе экспериментальной работы, мы использовали метод тестирования и анкетирования студентов, а также наблюдение за их деятельностью.

Данные, полученные от разных источников, интегрировались в общую оценку, отражающую реальный уровень творческой коммуникативной компетентности каждого студента. На основании этого показателя определялись группы студентов с низким, средним и высоким уровнем творческой коммуникативной компетентности.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что значительная часть студентов (42,4%) не обладают необходимой творческой коммуникативной компетентностью, и поэтому осуществляют коммуникацию недостаточно эффективно.

Изучение отношения студентов к совершенствованию творческой коммуникативной компетентности на основе рефлексии показало, что подавляющее большинство студентов (97,2% из числа опрошенных) заинтересованы в совершенствовании этого аспекта.

Исследование стихийно сложившихся представлений о творческой коммуникативной компетентности студентов показало, что большая часть студентов (76% опрошенных) замыкает содержание данного понятия на операциональной стороне процесса общения, включая в него лишь разнообразные коммуникативные умения; 12% опрошенных связывают профессиональную компетентность студентов с наличием знаний о процессе общения; незначительная часть студентов (7,4%) отмечают, что компетентность будущего специалиста в общении интегрирует в себе не только знания и умения, но и личностные качества.

Констатирующий эксперимент позволил также выявить наиболее актуальные для студентов комплексные творческие коммуникативные умения: понимать партнера по общению; адекватно выражать собственную позицию в общении; управлять своим эмоциональным состоянием и влиять на эмоциональное состояние партнера; оказывать убеждающее воздействие на собеседников; разрешать межличностные конфликты.

Выводы. Актуальность проблемы исследования обусловлена изменениями в разных областях жизни общества, а также изменениями, возникшими за последние два года в высшем профессиональном образовании; возросшими требованиями к личности и профессиональной деятельности студента; недостаточной разработанностью этой проблемы в теории и практике педагогики.

Решение задач исследования потребовало уточнения понятия «творческая коммуникативная компетентность студентов». Творческая коммуникативная компетентность студентов рассматривается нами как профессионально-значимое, интегративное качество личности будущего специалиста, основными составляющими компонентами которого являются: коммуникативные знания, умения, навыки; коммуникативная направленность; коммуникативная креативность; обеспечивающие в комплексе эффективное профессиональное общение.

Рефлексивный подход к совершенствованию творческой коммуникативной компетентности студента обеспечивает осознание себя как организатора и субъекта общения, выявление главных трудностей в коммуникативной деятельности и преодоление их путем переосмысления собственного опыта, освоение эффективных средств коммуникации, а также инициацию новых способов разрешения коммуникативных задач. Рефлексия студента рассматривается как процесс переосмысления и реорганизации им своего сознания и деятельности, является индивидуальной психологической основой для развития творческой коммуникативной компетентности. В ходе работы было выяснено, что наиболее эффективными путями развития творческой коммуникативной компетентности студентов на основе рефлексии являются различные методы социально-психологического тренинга: «интеллектуальная разминка», «сократическая беседа», «круглый стол», «выездной семинар», «ролевая и деловая игра».

Литература:

1. Алексеев И.С. Рефлексия и ее понимание в науке // Проблемы рефлексии в научном познании. – Куйбышев: КГУ, 1983. – С. 41-45.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – С. 544.

3. Емельянов Ю.Н., Кузьмин Е.С. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга: Учеб. пособие. – Л., 1983. – С. 103.
4. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянинков П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – М.: Изд-во МГУ., 1990. – С. 104.
5. Кабардов М.К., Арцишевская Е.В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции // Вопр. психол. – 1996. – №1. – С. 34-49.
6. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии // Сб. Проблема общения в психологии. – М.: Педагогика, 1981. – С. 104.
7. Ломакина Е.А. Формирование коммуникативной компетенции в обучении профессионально ориентированному иностранному языку // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: сб. науч. тр. – Тверь: Твер.гос.ун-т, 2018. – Вып. 41. – С. 39-44.
8. Ломакина Е.А. Личностно ориентированный подход в обучении иностранному языку // Современные методы и технологии преподавания иностранных языков. Сб. науч. статей XVI Международная научно-практическая конференция. – 2019. – С. 46-50.
9. Пикалова Е.А., Ломакина Е. А. Professional Training of Technical University Students: Features of Reflexive organization of Educational and Cognitive Activity // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-4. – С. 160-163.
10. Пикалова Е.А. Проблемы обучения студентов техническому переводу // Современные проблемы и перспективы развития науки, техники и образования: сб. материалов I Нац. науч.-практ. конф. – Магнитогорск, 2020. – С. 1100-1103.
11. Пикалова Е.А. Взаимосвязь рефлексии и общения в процессе жизнедеятельности // Вестник магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова. – 2005. – №2 (10). – С. 91-93.
12. Lomakina E.A., Pikalova E.A. // Psychological and Pedagogical Aspects of Implementation and Development of Inclusive Education in High Education, Здоровьесбережение в условиях цифровой трансформации общества: педагогические технологии – от проблем к решениям: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. – Магнитогорск, 2020. – С. 269-273.

Педагогика

УДК 378.046.4

аспирант кафедры педагогики и андрагогики Пинегина Анастасия Анатольевна

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

ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ В СВЕРХКРУПНОМ ГОРОДЕ

Аннотация. В статье рассматриваются факторы, положительно и отрицательно влияющие на процесс формирования профессиональной устойчивости у молодого учителя, приводятся условия формирования профессиональной устойчивости независимо от региона и намечены пути формирования профессиональной устойчивости молодого учителя в условиях сверхкрупного города.

Ключевые слова: формирование профессиональной устойчивости, молодой учитель, сверхкрупный город, дополнительное профессиональное педагогическое образование.

Annotation. The article deals with positive and negative aspects influencing professional stability of a young schoolteacher. Moreover, conditions of a young schoolteacher professional stability forming are given regardless of a region. Ways of professional stability development in a megalopolis are provided.

Keywords: professional stability development, young schoolteacher, megalopolis, supplementary vocational pedagogical training.

Введение. Среди главных целей образования в Российской Федерации особо отмечается необходимость подготовки компетентных, конкурентоспособных, профессионально устойчивых специалистов, которые решают профессиональные задачи, обладают инициативностью, ответственностью, способностью к саморазвитию [3].

Профессиональная устойчивость педагогов является синтетическим свойством, объединяя сохранение внутреннего «наполнения» (свободный, самоценный человек) и внешнего воздействия (уровень профессиональной подготовки). Формирование профессиональной устойчивости тесно связано со стремлением молодого учителя к адекватной оценке уровня своей профессиональной подготовки, выявлению профессиональных дефицитов и определению траектории своего профессионального развития.

В современных условиях отмечается постоянный рост населения, особенно в крупных российских городах, соответственно, примерно в течение 15-20 ближайших лет, количество сверхкрупных городов в РФ может увеличиться. Кроме того, отмечается тенденция притока молодежи в сверхкрупный город, а статистика крайне незначительного процента молодых учителей относительно общего количества педагогов школы направляет исследование на поиск тех, особых «рычагов» которые способны положительно влиять на процесс развития профессиональной устойчивости молодого учителя. Особенно такой поиск необходим в сверхкрупном городе, предлагающем молодому учителю множество альтернатив педагогической деятельности.

Изложение основного материала статьи. Основываясь на результатах исследований [1, 4, 6] и проведенного автором опроса педагогов образовательных учреждений (далее – ОУ) Санкт-Петербурга, можно привести следующие факторы, оказывающие влияние на уровень профессиональной устойчивости молодого учителя (см. таблицу 1):

Факторы, оказывающие влияние на уровень профессиональной устойчивости

Виды факторов	Отрицательные	Положительные
Внешние (объективные)		
Социально-личностные	<ul style="list-style-type: none"> • уровень развития общества; • трансформация системы ценностей общества; • ускорение темпа жизни и рост количества стрессовых ситуаций; • снижение значимости роли учителя в обществе; • отсутствие поддержки микро- и макросоциума; • гендерный перекос – «чисто женский коллектив». 	<ul style="list-style-type: none"> • чувство собственного достоинства; • удовлетворенность выбранной профессией; • интерес и любопытство к образовательному процессу.
Материально-бытовые	<ul style="list-style-type: none"> • бытовые условия; • недостаточное материально-техническое обеспечение учебного процесса; • низкая заработная плата молодого учителя без категории; • увеличение документооборота, требующего временных затрат. 	<ul style="list-style-type: none"> • наличие современной техники, способствующей преобразованию педагогической деятельности; • развитие ИКТ-технологий, способствующих быстрому взаимодействию со всеми участниками образовательного процесса.
Квалификационные	<ul style="list-style-type: none"> • гиперответственность за жизнь и благополучие обучающихся; • требования, предъявляемые наравне с коллегами, при отсутствии опыта и умения разрешать сложные ситуации, обилие рабочей документации. 	<ul style="list-style-type: none"> • личные качества как продукт образования и деятельности.
Взаимодействие с субъектами образования	<p>неблагоприятная психологическая атмосфера профессиональной деятельности конфликт в системах:</p> <ul style="list-style-type: none"> • «руководитель – подчиненный» (некорректное поведение руководства, подавление личности, протест требованиям руководства); • «коллега – коллега» (психологическая несовместимость коллег, неблагоприятный психологический микроклимат, равнодушие со стороны наставника); • «педагог – ребенок» (нарушение дисциплины, непонимание особенностей современных детей, дисгармоничные стили работы); • «педагог – родители» (отношение к молодому учителю «свысока» со стороны родителей, отсутствие единства требований в подходе к ребенку со стороны учителя и семьи, необоснованные претензии к молодому учителю). 	<ul style="list-style-type: none"> • развитая система наставничества; • программы тимбилдинга; • внутрикорпоративное обучение.
Организационно-административный фактор	<ul style="list-style-type: none"> • перегруженность поручениями; • большое количество открытых мероприятий; • необоснованное введение новшеств; • нечеткая организация и планирование деятельности; завышенные нормы показателей. 	<ul style="list-style-type: none"> • активная позиция администрации, направленная на омоложение педагогического корпуса.
Внутренние (субъективные)		
Эмоциональные особенности	<ul style="list-style-type: none"> • повышенная чувствительность, возбудимость, эмоциональная ригидность, преобладающий эмоциональный фон (в т.ч. вызванные переутомлением и недосыпом). 	<ul style="list-style-type: none"> • высокая сознательность, которая в большей степени связана с ценностной ориентацией личности.
Морально-волевые особенности	<ul style="list-style-type: none"> • завышенные нравственные принципы профессии; отсутствие навыков самоконтроля и эмоциональной саморегуляции поведения; • дезадаптивный, или невротический, деструктивный перфекционизм. 	<ul style="list-style-type: none"> • способность к включенности и самоорганизации; • адаптивный, или нормальный, здоровый перфекционизм.
Особенности мотивационно-	<ul style="list-style-type: none"> • низкий уровень мотивации к педагогической деятельности; 	<ul style="list-style-type: none"> • высокая потребность в самореализации себя в профессии.

<p>потребностей сферы</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● несоответствие мотивации реальному содержанию труда; ● отсутствие возможности творчества; порицание инициативы; ● интеллектуальные особенности: постоянное повышение требований к уровню профессиональных знаний и общей культуры; несоответствие педагогической нагрузки умениям управлять временем. 	
---------------------------	---	--

В случае, когда количество отрицательных факторов возрастает, наблюдается отток молодых учителей из школ. Отрицательные факторы способствуют формированию у молодого учителя профессиональной беспомощности, появлению проблем в общении, и, в конечном итоге, приводят к кризису в социально-профессиональном плане. Усиление положительных факторов стимулирует процесс самосовершенствования молодого учителя, через ценностное отношение и желание достичь мастерства в данной профессии, повышает уровень эффективности педагогической деятельности и удовлетворенности достигнутым результатом.

Обратим внимание, что поляризация отмеченных факторов в наибольшей степени проявляется именно в сверхкрупных городах (города с населением свыше 3 млн.). Следовательно, при создании условий для развития профессиональной устойчивости молодого учителя в сверхкрупном городе важно их тщательное рассмотрение и учет.

В результате анализа профессиональной устойчивости молодого учителя, проведенного в ходе диссертационного исследования, были определены следующие критерии (характеристики) профессиональной устойчивости:

1. представления о профессиональной деятельности;
2. качества личности;
3. способность к самостоятельному формированию профессиональной устойчивости.

На основе данных критериев, выявлены следующие уровни профессиональной устойчивости:

Низкий (пороговый) уровень – стихийные, мозаичные представления молодого учителя об особенностях профессиональной деятельности; нет четко выражаемых признаков профессионально-устойчивой личности; отсутствуют необходимые знания и умения для самостоятельного формирования профессиональной устойчивости.

Средний (базовый) уровень – отмечается и диагностируется достаточный уровень знаний, умений и качеств, необходимых в профессиональной деятельности; у молодых учителей сформировано стремление к рефлексии и самообразованию, есть определенный спектр умений и качеств, необходимых профессионально устойчивой личности.

Высокий (продвинутый и перспективный) уровень – отмечается и диагностируется высокий уровень знаний, умений и качеств молодого учителя, необходимых для результативной профессиональной деятельности; сформирована потребность в рефлексии и самообразовании, сформированы необходимые умения и качества профессионально-устойчивой личности, четко фиксируется наличие стремления к самосовершенствованию, личностному и профессиональному росту.

Выделение уровней, компонентов профессиональной устойчивости и факторов, влияющих на нее, позволяет выявить условия формирования профессиональной устойчивости молодого учителя, независимо от региона. Представленные ниже условия способствуют формированию профессиональной устойчивости на одном из трех уровней:

1. Грамотно выстроенная циклограмма работы молодого учителя, в которой должны быть отражены все компоненты профессиональной деятельности, с целью помочь начинающему педагогу осознать приоритеты в делах, а не «хвататься сразу за все» и сроки выполнения.

2. Побуждение к профессиональному и личностному развитию, т.к. непрерывное образование, которое становится нормой для современного педагога, не будет результативным без систематической работы учителя над собой.

3. Особое внимание в период профессиональной адаптации и интеграции на неформальное образование.

4. Привлечение молодого учителя к участию в опытно-экспериментальной деятельности методического объединения, к работе в команде, к участию в общественных мероприятиях т.к. это позволяет развивать творческое мышление, находить неординарные подходы и решения профессиональных задач, а также стимулирует понимание собственной значимости в педагогическом коллективе.

5. Развитие Soft-skills и Self-skills, которые являются одним из важнейших условий профилактики профессионального выгорания, соответственно могут выступать как одно из условий развития профессиональной устойчивости педагога. Данные навыки могут помочь молодому учителю эффективно контролировать свое состояние, время, процессы.

Все перечисленные условия целесообразнее всего реализовывать через включение молодого учителя в систему дополнительного профессионального педагогического образования (далее-ДППО) с первых дней работы:

1. По мнению Шингаева С.М., лучше начать с внутрифирменного обучения. Данный автор рекомендует создание в ОУ специально организованной локальной образовательной среды и выделяет следующие положительные стороны внутрифирменного обучения:

- единое научно-методическое пространство для всех педагогов ОУ;

- возможность своевременного отклика на меняющуюся ситуацию, как в системе образования, так и в конкретной образовательной организации;

- систематичность обучения непосредственно на рабочем месте (экономится значительное время на поездки к месту обучения, увеличивается возможность управления временем) [7].

К перечисленным положительным чертам можно добавить возможность неформального общения со «старшими товарищами», работу в своей команде, и возможность проявить себя в сравнительно небольшой аудитории.

2. После прохождения первых курсов внутрифирменно, молодой учитель может быть направлен на курсы повышения квалификации в специализированном ОУ, первый год желательно в очном формате.

3. Для прохождения курсов у молодого учителя должен быть методический день, посвященный профессиональному росту (не всегда администрация готова отпустить педагога на целый рабочий день, предлагая альтернативу в виде дистанционных курсов). Необходимо дать возможность раз в неделю погрузиться в процесс получения ДППО, также важны смена обстановки (как своеобразная профилактика профессионального образования) и плотное общение с представителями других ОУ, районов, образовательных систем.

4. Ведущая роль на этапе вхождения в профессию у неформального и информального образования.

5. Стимулирование потребностей в непрерывном образовании, независимо от его направленности.

6. Развитие эмоционального интеллекта и эмоционально-нравственной устойчивости, как составляющих профессиональной устойчивости.

Структура процесса формирования профессиональной устойчивости молодого учителя должна включать мотивационно-ценностную, когнитивную, деятельностную и рефлексивно-оценочную составляющие, отражающие профессиональные компетенции личности молодого учителя в целом. Следовательно, данный процесс включает:

- особенности педагогической деятельности в конкретном ОУ и профессиональные знания по учебному предмету в совокупности с принципами методического объединения района и школы;
- профессиональные мотивы и ценностные ориентации, высокий уровень общей работоспособности и готовности к выполнению профессиональных функций;
- готовность к самооценке, самоконтролю и самосовершенствованию.

На основе анализа научно-педагогических источников можно сделать предположение, что эффективность формирования профессиональной устойчивости молодого учителя в процессе ДППО повышается при выполнении следующих организационно-педагогических условий:

- 1) нацеленность основных программ ДППО молодого учителя на совершенствование компонентов профессиональной устойчивости;
- 2) создание в организациях ДППО особой образовательной среды для формирования профессиональной устойчивости на основе взаимосвязи педагогической деятельности, системы непрерывного образования и общественно-творческой жизни молодого учителя;
- 3) обеспечение интеграции программ ДППО по учебному предмету, общепедагогическим модулям и soft- skills в процессе адаптации и интеграции молодого учителя в профессию;
- 4) комплексное взаимодействие всех субъектов процесса адаптации и интеграции молодого учителя в профессию;

В качестве критериев и показателей сформированности профессиональной устойчивости молодого учителя могут выступать (см. таблицу 2):

Таблица 2

Критерии и показатели сформированности профессиональной устойчивости

Критерий профессиональной устойчивости	Показатели
представления профессиональной деятельности	о – степень понимания педагогических целей, их профессиональная и личная значимость для молодого учителя, что проявляется в дифференцированном отражении целей в педагогической деятельности и стимулирует стремление к самореализации в профессии.
владение soft- skills	– умение креативно преобразовывать нестандартные педагогические ситуации, находить оптимальные варианты их решения с наименьшими отрицательными последствиями для всех субъектов данной ситуации; – умение гармонично совмещать личные и профессиональные интересы; – умение грамотно распределять нагрузку для активного образа жизни вне профессиональной деятельности.
способность самостоятельному формированию профессиональной устойчивости	к – целенаправленное управление своей педагогической деятельностью, грамотный анализ собственных профессиональных ситуаций и ситуаций коллег, выработка решений данных ситуаций; – адекватная реакция на негативные проявления профессии и умение контролировать эмоции; – конкретные итоги деятельности, связанные с педагогическим изменением проблемных ситуаций, в степени рассогласования между «должным» и «желаемым».

Результатом процесса формирования профессиональной устойчивости должно стать развитие следующих характеристик молодого учителя:

- работоспособность на основе ценностно-мотивационной составляющей;
- сформированная потребность в непрерывном образовании (когнитивная составляющая);
- проявление полученного опыта в стандартных и нестандартных ситуациях (деятельностная составляющая);
- самооценка, самоанализ собственных профессионально-личностных дефицитов и их своевременная коррекция (рефлексивно-оценочная составляющая).

Выводы. Новиков Д.В. утверждает, что именно региональная система образования, выполняя свои организационные, законодательные, управленческие и другие функции, максимально способствует адаптации начинающего учителя в профессии [5]. Анализ факторов, приведенных выше, позволяет наметить особые векторы процесса формирования профессиональной устойчивости молодого учителя в условиях сверхкрупного города, который накладывает свои особенности на общую картину процесса формирования профессиональной устойчивости молодого учителя, с учетом следующих характерных черт:

- вариативные возможности: дистанционное обучение, очно-заочное обучение, очные курсы, неформальные встречи педагогического сообщества, семинары и конференции, экскурсии в передовые ОУ (которых в сверхкрупном городе по определению больше, нежели в других населенных пунктах);
- при наличии образовательной программы, преподаватели постдипломных организаций создают вариативные рабочие программы, исходя из потребностей учебной группы, уделяя внимание именно тем вопросам, которые волнуют слушателей в данный конкретный момент. Учитывая количество педагогов в сверхкрупном городе, варианты могут быть всех направленностей, максимально удовлетворяя потребности слушателей;
- в сверхкрупных городах услуги по повышению квалификации стали выполнять многочисленные учреждения системы профессионального образования. Соответственно создается ситуация конкуренции, предоставляющая педагогам возможность широкого выбора;
- молодому учителю в сверхкрупном городе предоставляется широкий спектр возможностей получения своевременной методической помощи: методическое объединение в своем ОУ и коллеги соседних школ, методисты районных Информационно-методических Центров и городских учреждений, реализующих программы ДППО. Варьируется и способ

получения методической помощи – наставничество, семинары, курсы, заседания методических объединений, консультации, Клубы молодых специалистов, форумы и так далее;

– возможность, в процессе внутрифирменного обучения, непосредственного общения с ведущими учеными сверхкрупного города, администрацией, старшими коллегами, установление сотрудничества, социального партнерства;

– набор в учебные группы коллег из всех районов, с их субрегиональными особенностями системы образования (например, в Санкт-Петербурге 18 районов, соответственно, 18 разных систем), что в процессе неформального и информального образования (в т.ч. с более опытными коллегами) дает обогащение опыта, творческий импульс, мотивацию профессионального роста;

– большие расстояния сверхкрупного города и, как следствие, смена обстановки, выезд из спального района в исторический центр;

– максимальное использование широкого спектра ресурсов сверхкрупного города, в том числе культурных: высокоразвитая инфраструктура (социальная, информационная, коммуникационная), профессиональное гостеприимство, основанное на современных методах социально-партнерского взаимодействия, приобщение молодого учителя к социокультурному образованию.

Результатом влияния системы ДППО сверхкрупного города на молодого учителя предполагается появление «трансфессионала» – педагога обладающего универсальным набором компетенций, мобильного, стрессоустойчивого, креативного, гармонично сочетающего педагогическую деятельность с процессом непрерывного образования и личностного развития.

Литература:

1. Китаев-Смык Л.А. Выгорание персонала. Выгорание личности. Выгорание души / Л.А. Китаев-Смык // Психопедагогика в правоохранительных органах. – Омск: издательство Омской академии МВД России, 2008. – №2 (33). – С. 41-50.

2. Лазарев М.А., Стукалова О.В., Темиров Т.В. Профессиональная устойчивость будущих педагогов: потенциал в процессе подготовки и критерии оценки / М.А. Лазарев, О.В. Стукалова, Т.В. Темиров // Наука и школа. – М.: изд-во МПГУ, 2018. – №2. – С. 62-68

3. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы от 29.12.2014 // Официальный сайт Департамента государственных целевых программ и капитальных вложений Минэкономразвития России. – URL: <https://fcp.economy.gov.ru/cgi-bin/cis/fcp.cgi/Fcp/ViewFcp/View/2016/450> (дата доступа 07.05.2021)

4. Никифоров Г.С. Диагностика здоровья. Психологический практикум: Учебное пособие / Г.С. Никифоров. – СПб: Речь, 2011. – 950 с.

5. Новиков Д.В. Формирование у будущего учителя готовности к профессиональной адаптации в условиях региональной системы образования: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Д.В. Новиков. – Тула: изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2003. – 149 с.

6. Шевелев А.Н. Петербургский учитель: вчера, сегодня завтра: монография / под ред. А.Н. Шевелева. – СПб: СПбАППО. – 2018. – 282 с.

7. Шингаев С.М. Эмоциональный интеллект как фактор успеха современного педагога / С.М. Шингаев // Человеческий фактор. Социальный психолог: журнал для психологов. – Ярославль: ООО МАПН. – 2018. – № 1. – С. 199-208.

Педагогика

УДК 378.2

доктор филологических наук, доцент Плисов Евгений Владимирович

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

доктор философских наук, доцент Ворохов Александр Владимирович

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

преподаватель Ларюшкин Сергей Александрович

Нижегородская духовная семинария Нижегородской епархии Русской Православной Церкви (г. Нижний Новгород)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ РЕЦЕНЗИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Целью представленной работы является выявление и анализ аксиологического потенциала современных англоязычных художественных рецензий при их использовании в учебном процессе, в том числе при обучении чтению на занятиях по иностранному языку в вузе. В статье установлено, что лексический состав рецензий характеризуется большой образностью, наличием интенсификаторов, языковой свободой и вариативностью композиции, в этих текстах представлена актуальная страноведческая информация, детальная характеристика социально-культурного и политико-экономического развития страны изучаемого языка. Авторы предлагают использовать при обучении изучающему чтению комплекс упражнений, направленных на анализ оценочных стратегий качественной англоязычной прессы.

Ключевые слова: чтение, публицистический текст, художественная рецензия, изучающее чтение, аксиологический потенциал.

Annotation. The aim of the presented work is to identify and analyze the axiological potential of modern English art reviews when used in the educational process, including when teaching reading in foreign language classes at a university. The article establishes that the lexical composition of the reviews is characterized by great imagery, the presence of intensifiers, linguistic freedom and variability of composition, these texts present current regional information, a detailed characteristics of the social, cultural, political and economic development of the country of the target language. The authors suggest using a set of exercises aimed at analyzing evaluative strategies of high-quality press when teaching reading in English.

Keywords: reading, nonfiction text, art review, reading for detail, axiological potential.

Введение. При изучении иностранного языка в вузе чтение выступает как один из наиболее важных видов речевой деятельности. Данное умение формируется быстрее и легче, чем говорение, письмо и аудирование, и находит широкое

применение в учебной деятельности. Этапы и особенности обучения чтению активно анализировались учеными и учителями-практиками в исследовательских и опытно-практических публикациях [6; 7; 8]. Сегодня востребованным является привлечение актуальных публицистических материалов для активизации процесса обучения чтению, в том числе информационно-аналитических текстов (аналитических статей, обзоров, комментариев, рецензий), а также использование аутентичных электронных ресурсов [2; 4]. Данная позиция объясняется тем, что чтение связано с использованием иноязычных текстов, которые занимают важное место в лингводидактической практике и относятся к числу используемых средств обучения. Важно отметить, что организуемая работа над чтением иноязычного текста создает условия для знакомства студентов с различным культурологическим, страноведческим или специальным содержанием, что, в свою очередь, способствует расширению общего кругозора студентов, а также совершенствованию их иноязычной коммуникативной компетенции.

Первичные практические наблюдения демонстрируют, что особый интерес для использования в обучении английскому языку в вузе представляют информационно-аналитические тексты с ярко выраженной оценкой. Эксплицитный способ выражения оценки, а именно оценка посредством лексических единиц, включающих оценочность как компонент или имеющих сходное контекстуальное значение, активно используется в текстах рецензий. Важную роль играет индивидуальный подбор лексических средств, вызывающих ответные эмоциональные реакции и позволяющие манипулировать читательским мнением. Лексический состав рецензий характеризуется большой образностью и наличием интенсификаторов, языковой свободой и вариативностью композиции. В то же время в этих текстах представлена актуальная страноведческая информация, детальная характеристика социально-культурного и политико-экономического развития страны изучаемого языка [10, С. 5]. Основной целью данной статьи является выявление и анализ аксиологического потенциала современных англоязычных художественных рецензий при их использовании в учебном процессе, разработка упражнений для обучения изучающему виду чтения на основе текстов англоязычных художественных рецензий.

Изложение основного материала статьи. В процессе обучения иностранным языкам в системе высшего образования осуществляется целенаправленная работа над всеми видами речевой деятельности: аудированием, письмом, говорением, чтением. В условиях современного мира процесс чтения становится одним из важных способов получения новой информации, способность взаимодействовать с различными иноязычными текстами становится важным показателем, определяющим успешность профессиональной деятельности современного специалиста, начиная с формирования субъектности ученика как участника образовательного процесса [9]. Стоит отметить также, что и в условиях внеучебной деятельности современные студенты имеют доступ к чтению различных иноязычных текстов, например, используя для этого различные ресурсы сети Интернет или находясь в стране изучаемого языка.

По мнению А.И. Иванченко, чтение относится к рецептивным видам речевой деятельности, оно является сложным когнитивным процессом восприятия и переработки информации письменного текста [5, С. 187]. Очевидно, что цель чтения тесно связана с адекватной интерпретацией письменного текста и извлечением новой информации. Чтение выступает также как средство формирования и контроля смежных речевых умений и навыков [3, С. 142].

Универсальной классификации видов чтения не существует, однако большинство исследователей выделяют в качестве основных просмотровое, поисковое и изучающее чтение. Просмотровое чтение ставит целью получить самое общее представление о тексте и предполагает просмотр разных по объему публикаций – статей, рецензий, рассказов. Просмотровое чтение основано на умениях прогнозировать содержание, опираясь на заголовки, отрывки и структуру текста. Поисковое чтение предполагает нахождение в тексте конкретной информации – дат, фактов, цифр, выводов и т.п. Этот вид чтения не требует полного прочтения текста, но предполагает, что скорость является важным критерием успешности. Изучающее чтение предполагает изучение текста с целью его полного понимания и восприятия как основной, так и второстепенной информации. Обучающиеся часто прибегают к повторному чтению, обращаются к словарю, письменно фиксируют факты и устойчивые выражения. Изучающее чтение подразумевает сформированность не только общих умений чтения, но и таких специфических, как выборочный анализ конкретных частей текста, точное понимание лексических единиц на уровне значения и смысла. Значимыми оказываются навыки определения смысловой информации, поиска информации по ключевым словам, интерпретации текста.

Еще в начале формирования научно обоснованных подходов к чтению И.Л. Бим высказывала мнение о том, что что текст выступает лишь некой потенцией при обучении чтению, но именно задания, преобразующие этот текст в упражнение, помогают учащимся овладеть его содержанием в полной мере, точно и глубоко [1, С. 117]. Задания нацеливают внимание читающего и предопределяют характер, то есть вид чтения.

Приведем формулировки заданий для обучения чтению, которые могут быть модифицированы и уточнены для конкретных условий обучения:

- Предположите содержание текста на основе заголовка / ключевых слов, иллюстраций.
- Выделите основную проблему текста. Выделите ключевые слова.
- Выявите лексику, относящуюся к определенной теме.
- Составьте план текста. Задайте вопросы к содержанию текста.
- Резюмируйте текст в нескольких предложениях.

Для того чтобы обучающийся вместе с преподавателем успешно достиг поставленных целей, преподавателю необходимо сформировать у изучающего язык правильное отношение к чтению как к виду речевой деятельности, имеющему свой способ получения новой информации. Успешное овладение технологией чтения возможно при выполнении грамотно подобранных и составленных предтекстовых и послетекстовых заданий. При выборе упражнений для каждого вида чтения должны учитываться возрастные и психологические особенности изучающих язык. Мы предлагаем рассмотреть предтекстовые и послетекстовые упражнения для изучающего вида чтения, так как работа с текстом рецензии подразумевает полное ее понимание. Данные упражнения разработаны для обучающихся старших курсов бакалавриата.

1) Pre-reading assignments.

• Read the title of the art review and answer the following questions. What is the subject of professional assessment by the author? What artwork (book, film, piece of music, exhibition)?

• Translate the title of the fiction review and tell me what keywords set the reader up for a positive or negative attitude towards the subject of the fiction review?

• What parts of the title contain meaningful and evaluative information? In the main headline? In the subheading?

• Make a list of keywords that you expect to find in the text of a fiction review.

2) Reading assignments.

• Read the text. Were your presuppositions regarding the content of the article correct? Find in the text words that author uses to characterize ...

• Is the topic expressed in the title of the text? Why do you think so? Prove your opinion. Determine which problem is discussed in the text based on one, two, or more read paragraphs?

- List the topics of the problems raised in the text / paragraph.
 - Find the key words in the sentences.
 - Try to understand the underlined words. Check in the dictionary.
 - Explain the formation of the words: ... etc.
 - Combine words from table A with their meanings from table B.
- 3) Post-reading assignments.
- Make a list of questions to the review.
 - Answer the following questions.
 - Describe all the conflicts presented in the review. Explain the author's position in each case. Provide arguments.
 - Express your opinion on what you've read. Provide additional information known to you.
 - Divide the review into semantic parts and head them.
 - Find key words of the review, explain their meaning? Why do you think these words are key words?
 - Explain the main idea of the text in your own words.
 - Read the text; relate its content to the title.
 - Underline stylistic figures of speech. How are they formed?
 - Which of them are metaphors, and which are comparisons. Are there cases where metaphor and comparison are combined?

Explain your choice. What similarity is the transfer of meaning/comparison based on?

- Explain the meaning of metaphors and comparisons and their stylistic function. For what purpose did the author use them in the article? What images do they create the text? What thoughts and feelings of the author do they help to convey?
- Write down 5 words / phrases / figures of speech that you find the most interesting. Provide their definitions and use in the sentences of your own.
- Summarize information from the text in a scheme using key words and lexis from the article.

Разработанные нами упражнения помогут обучающимся овладеть изучающим чтением, полностью и детально понять текст. Кроме того, у обучающегося при выполнении данных заданий будут формироваться такие навыки, как находить и читать по ключевым словам, уметь интерпретировать текст, вычленять смысловую информацию и другие. При составлении заданий к тексту рецензий могут использоваться как все предложенные упражнения, так и отдельные упражнения в зависимости от целей обучения иностранному языку.

Применение разработанной системы упражнений на примере англоязычной художественной рецензии. Указанный ниже англоязычный текст может быть использован при обучении чтению студентов бакалавриата, которые изучают английский язык в качестве первого иностранного. Оптимальной представляется работа с приведенными дидактическими материалами в рамках темы «СМИ». Материал рекомендуется к использованию на старшем этапе обучения, когда у обучающихся уже в значительной мере сформированы грамматический навык и навык работы с текстом, широкая лексическая база.

Разработанная система упражнений была подготовлена на примере текста рецензии Адриана Хортон «Murder, madness and tigers: behind the year's wildest Netflix series», опубликованной в британском издании The Guardian [11].

I. Pre-reading assignments.

1. Read the title of the article. What is this text about? Where does the action take place? What do you know about the law of protection of Wild animals in USA?

2. Read the key words below. What do you think the article will be about?

Key words: wild animals, tiger, protection, big cats, murders, film-maker.

3. What word of the title can it be established that we are talking about the protection of big cats?

II. Reading assignments.

1. Read the text. Were your presuppositions regarding the content of the article correct?

2. Is the topic expressed in the title of the text? Why do you think so? Prove your opinion.

3. Find in the text words/ word combinations that author uses to characterize Joe Exotic and Carole Baskin.

4. What lexical items does the author use to underline/ create conflict character of the article? Find in the text.

5. List the topics of the problems raised in the text.

6. Try to understand the underlined and highlighted words. Check in the dictionary.

III. Post-reading assignments.

a. Make a list of questions to the review.

b. Describe all the conflicts presented in the review. Explain the author's position in each case. Provide arguments.

c. Express your opinion on what you've read. Provide additional information known to you.

d. Find key words of the review, explain their meaning? Why do you think these words are key words?

e. Look through the metaphors and comparisons that you've found once again. What role do they play in forming and describing conflict situations in the article?

f. Write down 5 words / phrases / figures of speech that you find the most interesting. Provide their definitions and use in the sentences of your own.

g. Summarize information from the text in a scheme using key words and lexis from the article.

Представленные упражнения направлены на организацию активной работы студентов над оценочными и образными средствами в современных англоязычных текстах художественных рецензий с учетом тренировки изучающего вида чтения. Поэтапный характер работы способствует формированию представления о различных оценочных средствах в языке (подготовительный этап), особенностях их функционирования, а также самостоятельному использованию в речи (основной этап), подведение итогов анализа оценочных стратегий в обучении английскому языку (заклчительный этап). Развиваемое умение работать с прямым и переносным значением слова, распознавать присутствие различных средств выразительности в языке и создавать с их помощью собственные точные образы, свидетельствует об образности речи и высоком уровне владения иностранным языком.

Выводы. В ходе исследования были рассмотрены общие характеристики обучения чтению на иностранном языке. Было установлено, что именно разработанные упражнения по чтению помогают обучающимся приобрести необходимые навыки и умения, а также позволяют им постичь содержание текста рецензий наиболее полно и глубоко. Это связано с тем, что изучающий вид чтения требует полного погружения в представленную информацию и проработку деталей текста. Для отбираемых текстов художественных рецензий должно быть характерно наличие высокой познавательной ценности и информативной значимости, так как выбранный текст является не только материалом для работы, а ресурсом, способным оказать влияние на мировоззрение обучающихся и развивать критическое мышление. Применение предлагаемых

дидактизированных материалов способствует формированию у обучающихся языковой компетенции, социокультурной компетенции, иноязычной коммуникативной компетенции.

Литература:

1. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М.: Рус. яз., 1977. – 288 с.
2. Бойко М.В., Зимица 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. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М.: АРКТИ, 2000. – 165 с.
4. Гусева Л.В., Плисов Е.В. Вынужденная дигитализация языкового образования: проблемы освоения иностранного языка в электронной среде // Вестник Московского университета. Сер. 20: Педагогическое образование. – 2020. – №4. – С. 61-70.
5. Иванченко А.И. Практическая методика обучения иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2016. – 255 с.
6. Ключева М.И., Пронина Н.С. Интенсификация образовательного процесса на уроках иностранного языка в условиях ФГОС // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №71-1. – С. 165-168.
7. Ключева М.И. Современные подходы к обучению иностранным языкам. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2021. – 86 с.
8. Плисов Е.В., Наумова Е.В. Использование публицистических текстов на уроках английского языка в старших классах // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №72-3. – С. 283-285.
9. Серебровская Н.Е., Кочергина И.С. Становление субъектности школьников на пути их профессионального самоопределения: коллаборация школы и вуза // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9, №3. – С. 12.
10. Слободенюк Е.А., Плисов Е.В. Вербальная репрезентация образа политика в медиадискурсе: концептуальный анализ: монография. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2020. – 184 с.
11. Horton A. Murder, madness and tigers: behind the year's wildest Netflix series // The Guardian. 20.03.2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.theguardian.com/tv-and-radio/2020/mar/20/tiger-king-joe-exotic-netflix-series> (дата обращения 20.10.2021).

Педагогика

УДК 37.034

кандидат филологических наук, старший преподаватель Прудникова Татьяна Ивановна
Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);
студентка Евстафьева Виктория Константиновна
Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

РОЛЬ НАРОДНЫХ СКАЗОК В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается педагогическая значимость использования народных сказок для нравственного воспитания младших школьников в современной школе. Обосновывается влияние сказки на становление полноценно развитой личности ребенка.

Ключевые слова: нравственное воспитание, личностные качества, народные сказки, младший школьник.

Annotation. The article examines the pedagogical significance of the use of folk tales for the moral education of younger schoolchildren in a modern school. The influence of the fairy tale on the formation of a fully developed personality of a child is substantiated.

Keywords: moral education, personal qualities, national fairy tale, younger schoolchildren.

Введение. На современном этапе своего развития общество претерпевает существенные изменения, которые, в значительной степени, влияют на представления о духовно-нравственной личности, происходит подмена понятий и смена идеалов. Возникла необходимость произвести сложный процесс пересмотра и переосмысления общественно-значимых ценностей. Старые ценности отбрасываются на второй план, а на смену им приходят новые, которые еще не до конца определены, вследствие чего, у молодого поколения складывается нечеткая картина нравственных ориентиров. Актуальность данной проблемы высока, поэтому современной школе необходимо уделять внимание не только интеллектуальному развитию младшего школьника, но и нравственному воспитанию для расширения кругозора и формирования гармонично развитой личности. Образованию отводится главная и основополагающая роль в формировании духовно-нравственных качеств младших школьников.

Важной задачей нравственного воспитания учащихся в школе, на данный момент, является то, как педагог связывает и в дальнейшем трансформирует социально обязательные требования современного общества в личностные ориентиры для каждого из учеников, где среди основных будут: достоинство, патриотизм, честность, ответственность, совесть. Определяя задачи над развитием нравственных качеств у младшего школьника учителю необходимо помнить о том, что перед ним находится личность, поэтому большое внимание следует уделить работе над формированием культуры речи и поведения ученика, развитию интеллекта, становлением общей культуры, а также социализацию самой личности в обществе.

Изложение основного материала статьи. Учителя современной начальной школы имеют разнообразные средства и большие возможности для формирования ценностных установок у младших школьников. Преимущество в этом процессе отдается народной педагогике и возрождению её истоков, активному включению в сферу воспитания нравственных идеалов младших школьников. Уникальность системы народной педагогической культуры состоит в её универсальности, т.е. она задействует все сферы развития личности от физической до морально-нравственной. Суть возвращения к народной педагогике заключается в том, что её потенциал неисчерпаем, насчитывает разного рода методы и приемы, благодаря которым педагогу получается грамотно и четко выстроить работу над процессом нравственного воспитания с соблюдением всех психолого-педагогических особенностей развития младших школьников.

Русский педагог К.Д. Ушинский высоко расценивал роль сказки в формировании жизненно важных ориентиров, поэтому включил их свою образовательную систему. Он утверждал, что «первый воспитатель – это народ, а народные сказки – первые и блестящие попытки создания народной педагогики». Успех и интерес народных сказок среди детей

Ушинский определил в том, что для детского восприятия легко усвоить непринужденность и простоту, которую там можно проследить на протяжении всей работы над произведением.

Сказки появляются в жизни человека с самого его рождения, даже если он еще не понимает речь. Это первый педагогический инструмент, благодаря которому можно познакомить с начальными представлениями о хорошем и плохом, веселом и грустном, увлекательном и отталкивающим, незаслуженном и справедливым. [1, С. 76]

Нельзя представить культурную жизнь народа без использования своего творчества в воспитании детей. Именно быт служил основой для создания сказки, поэтому в них главным образом собрались наилучшие черты народа: трудолюбие, усердность, справедливость, взаимопомощь и любовь к Родине. Старшее поколение стремится активно передавать свой жизненный опыт детям, воспитывая их в духе народных идеалов, делая это как можно понятнее и увлекательнее. С этой ролью, как нельзя лучше, справляется народная сказка, поскольку она повествует в доступной форме о моральных нормах и опыте нравственного воспитания прошлых поколений.

Любая народная культура уникальна и непохожа ни на одну другую, но можно найти то общее, что связывает их между собой. Единая система ценностей и идеалов, развитие нравственных качеств, формирование гармонично развитой личности – это то единое и не приходящее, что можно заметить у разных народных культур.

Важность использования народных сказок в учебном процессе начальной школы состоит в том, что у младших школьников сформируются представления о нравственности, культуре поведения, впитаются корни национального бытия. Сказка является рабочим педагогическим средством среди всех жанров устного народного творчества, при этом имеет высокий интерес среди детей.

Среди всего многообразия жанров народного творчества в воспитании нравственности детей сказка остается лидером на протяжении длительного периода времени. Связано это с тем, что реальные и фантастические события переплетаются между собой, животные наделяются человеческими чертами, а люди совершают самые разные подвиги – всё это вызывает восторг у младшего школьника и заставляет полностью окунуться в этот необыкновенный мир, а вместе с тем выучить для себя важные уроки жизни на примере других. Благодаря тому, что сказки уносят в мир фантастики, воспитание и обучение происходит понятнее для ребенка, вся полученная информация воспринимается им с удовольствием, становится проще проводить аналогии с жизнью и рассуждать о том, как следует поступить в той или иной ситуации, руководствуясь нравственными ценностями.

Широкое применение в педагогических целях народная сказка получила также благодаря тому, что в ней могут одновременно сочетаться поэтический образ и логическая цепочка событий, несмотря на всю вымышленность этого жанра. Народная сказка написана несложным, разговорным языком, но при этом сюжет увлекает с самого начала, события описываются бесконечным множеством метафор, применяются различные образы к самым разным предметам. Сказка уникальна и непохожа ни на один другой жанр народного творчества, а потому активно используется учителями как эффективное этнопедагогическое средство воспитания нравственности у детей.

Помимо этого доброго и хорошего, в сказке также встречается много зла, предательства и коварства. Всё это необходимо для того, что показать, как благодаря внутренней силе, чувствам и вере персонажи сказки справляются с образовавшимися трудностями. В конце обязательно празднуется победа добра над злом, для того, чтобы показать ребенку, что все трудности можно пройти и остаться достойным человеком. Положительным главным героям народной сказки в их нелегком пути всегда помогают животные, птицы, морские обитатели, которые наделяются волшебными качествами, или даже сама природа. Иными словами, можно утверждать, что, сказка старается показать ребенку, что всё живое будет помогать положительному персонажу с помощью борьбы со злом.

Использование сказки в учебно-воспитательном процессе имеет большое психологическое влияние на младшего школьника независимо от пола, поскольку облегчают смену идентификации в зависимости от проблем. Особенность данного возраста состоит в том, что ребенку нетрудно представить себя на месте сказочных персонажей и окунуться в волшебный мир, но он также просто может вернуться в повседневную жизнь. Дети понимают, что сказка – это вымысел, но благодаря грамотной помощи учителя они учатся проводить аналогии с жизнью, развивать в себе только самые лучшие нравственные качества положительных героев, которые побеждают зло. Новый, волшебный и необычный мир, тяга к добрым поступкам, вера в чудеса, тяга к фантазиям – всё это ребенок реализует через работу с народными сказками и потому так любит их. [2, С. 21]

Народная сказка обогащена духовно-нравственным содержанием благодаря опыту старших поколений. Сила ее воздействия на детей огромна и вряд ли любой другой жанр может народного творчества может ей соответствовать. Читая сказку и окунаясь в этот волшебный мир у младшего школьника появляется чуткость к проблемам других людей, благородство души, появляется желание помогать, как главный герой, который спасает весь мир. Этот жанр народного творчества даёт возможность осознать и понять границы понятий справедливости и несправедливости, воспитывает любовь к Родине. Главные герои сказки помогают разобраться в понятиях морали маленькому читателю, а в дальнейшем и сформировать нравственные качества под руководством педагога.

Сказка утверждает главные народные добродетели: справедливость, честность, великодушие, бескорыстность, доброжелательность и многие другие. Большое внимание уделяется трудолюбию персонажей, воспеваются его важность и одновременно с этим развиваются эстетические качества младшего школьника.

Несмотря на то, что сказка – это литературный жанр, она тесно связана с эстетикой, потому что развивает чувство красоты без которого невозможно благородство души, чуткость к горю других людей. Благодаря волшебному описанию окружающего мира в народных сказках младший школьник видит красоту во всём, учится создавать удивительные предметы в реальной жизни и гармонично их сочетать. Появляется желание познавать события и явления повседневной жизни через призму эстетических качеств. Дети начинают видеть прекрасное в самых банальных, на первый взгляд, вещах, одновременно не осознавая, что создают красоту внутри себя. Народные сказки имеют большое эмоциональное влияние на младшего школьника благодаря чарующим картинкам в сюжетных линиях и красоте подвигов персонажей.

Особенное внимание среди всех нравственных качеств в народной сказке отдается трудолюбию. Связано это с тем, что народ и труд всегда были неразделимы друг от друга, это важная часть жизни, которая присутствовала на протяжении всего времени. Любовь к труду позволяет воспитать ребенка ответственного, целеустремленного и надежного. Именно поэтому через народное творчество, а в особенности через сказку, можно легко и с удовольствием донести всю пользу данного качества для жизни детей. Считалось, что человек становится человеком в труде и борьбе, поэтому трудолюбие – одна из важных человеческих качеств.

Любовь к Родине – еще одно ценнейшее качество нравственного воспитания младшего школьника, которое прививает народная сказка. Патриотические идеи прослеживаются в глубине содержания народного творчества. Главные герои совершают подвиги ради спасения и защиты своей Родины, они доносят до сознания ребенка, что любовь к своей земле – это основа развития личности с высокими нравственными качествами. Сказка воспитывает патриотизм у младших школьников уже потому, что она создана народом. Изучая сказки ребенок всем сердцем и душой познает свой народ.

При работе над повышением уровня нравственности у детей учителю следует найти пути оптимизации общения для того, чтобы воспитание и развитие имело большее влияние на личность младшего школьника. Ребенок, находясь в обществе и имея постоянную потребность в общении, легко находит для себя источник информации. Задача педагога состоит в том, чтобы помочь своим ученикам заполнять эту потребность и одновременно получать новый опыт общения, накапливать нравственный опыт. Народная сказка отлично справляется с этой задачей, поскольку имеет нравственную наполняемость содержания. При прочтении сказки младший школьник имеет потребность обсудить то новое, что он узнал. Каждый ученик желает высказать своё мнение о том или ином персонаже, событии, аргументирует свои слова, появляются разного рода мнения, что приводит к дискуссиям.

Роль народной сказки в оптимизации общения младших школьников состоит в следующем:

- появление желания помогать другим людям, развитие сострадания и чувствительности к чужим проблемам;
- благодаря оптимистическому концу сказки появляется доброжелательное отношение к окружающим людям, что хорошо сказывается на межличностных отношениях;
- развитие речевого этикета детей, несмотря на присутствие разговорной речи;
- помощь в формировании представлений об явлениях окружающего мира, их влиянии на жизнь человека;
- появлении представлений о справедливости и несправедливости, о добре и зле, умении обозначать границы этих понятий. [3, С. 325]

Использование народной сказки в учебном процессе в целях нравственного воспитания младших школьников имеет свой успех благодаря определенным особенностям данного жанра. Во-первых, в содержании сказки невязчиво заложены аспекты воспитания. Благодаря тому, что народная сказка написана с использованием метафор, сравнений, использованием образности дети учатся мыслить, проводить аналогии, понимать добро. Персонажи поют песни, применяются небольшие вставки описания волшебных предметов или событий, использование загадок, пословиц и поговорок, красивая концовка с положительным финалом создают благоприятную среду для воспитания у детей духовно-нравственных качеств, вызывают у младших школьников желание применять образность речи в повседневной жизни и, соответственно, благодаря этому развивается речь.

Во-вторых, народной сказке, как выделяет Г.Н. Волков, присущ оптимизм. Данная особенность хороша тем, что усиливает воспитательное влияние на ребенка. Во всех сказках, когда главный герой справляется со всеми трудностями, на смену приходит радость, добро, уважение и всё это благодаря тем усилиям, которые он приложил в борьбе против злых персонажей. Таким образом, в народных сказках младшему школьнику дается возможность сделать вывод о том, что любые испытания можно преодолеть, если ты достойный человек с высокими нравственными качествами, ведь без них справиться со злом становится непосильной задачей. [4, С. 68]

В-третьих, важная особенность, без которой нельзя представить народную сказку – образность. Она помогает детскому восприятию узнавать сложные, и порой непонятные вещи, через метафоры и сравнения.

Сказки любого народа назидательны и нравоучительны, а значит в этом можно выделить следующую особенность – дидактизм. Нельзя представить ни одной сказки, которая бы не имела смысла, не учила бы чему-то, при этом делая это не сухо и прямыми рекомендациями, а через волшебные образы и яркость языка.

Таким образом, понимание учителем особенностей народной сказки необходимо для того, чтобы грамотно выстроить работу над развитием духовно-нравственной личности младшего школьника.

Большое значение для усвоения морали сказки зависит от проделанной работы учителя. Многообразие народных сказок удивляет на сегодняшний день, существует устное творчество на самые разные темы, задача педагога состоит в том, чтобы подобрать для каждого ученика тот уникальный пример, который будет необходим ему на данном этапе, который заинтересует его и поможет развивать те нравственные качества, которые необходимы. Если младший школьник приходит уже с выбором какой-либо сказки, то учитель должен поддержать выбор ребенка, ответить на интересующие вопросы, направить силы ученика в правильном направлении. После прочтения младший школьник может сравнивать себя с героями, представлять себя на их месте, он активно ведет беседу о том, чем понравился или не понравился тот или иной персонаж. Самое главное, что делает ребенок – начинает формировать у себя те нравственные качества, которые больше всего откликнулись в его душе и которые прививает сказка: трудолюбие, доброжелательность, взаимопомощь, отзывчивость, четность и другие. Учителю следует не забывать о том, как важно поощрять читательскую инициативу народных сказок, поддерживать положительные изменения в поведении младшего школьника.

Важно упомянуть о том, что для увеличения эффективности использования народных сказок в формировании нравственности у младших школьников педагог может использовать различные приемы и формы работы. Среди основных – это чтение и дальнейший пересказ, придумывание своих необычных концовок, проведение конкурса знатока сказки, выставка творческих работ детей на тему прочитанного произведения. Татьяна Константиновна Снопина большое значение придает театрализованному исполнению сказки и их инсценировке. Когда ребенок непосредственно погружается в волшебный мир сказки и имеет свою определенную роль, становится легче ощутить себя на месте персонажей, прочувствовать почему каждый из них поступает определенным образом. Младшему школьнику становится легче проанализировать какие нравственные качества помогли положительным персонажам победить зло [5, С. 226].

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод о том, что использование народных сказок в современной школе имеет огромную педагогическую важность для нравственного воспитания, потому что данный жанр имеет свои особенности, благодаря которым становление духовно-развитой личности младшего школьника происходит с увлеченностью и интересом. Во многом то, как ребенку удастся сформировать полученные знания о морали в повседневной жизни зависит от эффективности работы учителя. Педагог становится связующим звеном между младшим школьником и народными сказками.

Сказки будут иметь свою актуальность всегда, потому что это символ движения человечества к духовному и нравственному прогрессу. Результатом педагогической ценности народной сказки является младших школьник, который развивает в себе положительные нравственные качества на примере героев сказки. Жизненный опыт показывает, что если полученные знания прошли через сердце ребенка, дотронулись до его души, то человеком он вырастет достойным, имеющим самые лучшие морально-нравственные идеалы.

Литература:

1. Латышина, Д.И. Традиции воспитания детей у русского народа / Д.И. Латышина. – М.: Школьная пресса, 2004. – С. 126
2. Хаитова, Н.И. Народная сказка как средство нравственного воспитания детей младшего школьного возраста / Н.И. Хаитова // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2015. – №1. – С. 21
3. Крестовский, А.В. Роль народной сказки в воспитании духовно-нравственных качеств младших школьников / А.В. Крестовский // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – №2. – С. 325
4. Волков, Г.Н. Этнопедагогика / Г.Н. Волков. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с.

УДК 37.0

аспирант Рагозина Алена Владимировна

Национальный исследовательский Томский государственный университет (г. Томск);

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры английского языка

естественнонаучных и физико-математических факультетов Обдалова Ольга Андреевна

Национальный исследовательский Томский государственный университет (г. Томск)

ОСОБЕННОСТИ ЭТНООРИЕНТИРОВАННОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ

Аннотация. Проводится анализ текущей мультикультурной ситуации образовательного пространства России в условиях динамично развивающегося процесса интернационализации. Выявлена острая потребность в разработке методики обучения, ориентированной на индонезийскую аудиторию. Обоснована целесообразность учёта этнопсихологических и языковых особенностей обучающихся, которые призваны помочь избежать трудностей в процессе овладения вторым иностранным языком на начальном этапе.

Ключевые слова: интернационализация образовательной среды университета, иноязычное образование, этноориентированная методика, межкультурный подход.

Annotation. The analysis of the current multicultural situation in a university environment of Russia in the context of the dynamically developing process of internationalization is carried out. The effectiveness of taking into account the ethnopsychological and linguistic characteristics of students is substantiated. The teaching approach designed to help avoid language and sociocultural difficulties in the process of mastering a second foreign language by Indonesian students at the initial stage is considered. The expediency of taking into account the ethnopsychological and linguistic characteristics of the target student groups as crucial directions of the teaching framework is substantiated.

Keywords: internationalized university environment, foreign language education, ethno-oriented methodology, intercultural approach.

Введение. Сегодня не только в центральной России, но и в самых отдаленных университетах нашей страны, происходит стремительное расширение этнического разнообразия среди приезжающих иностранных студентов. Даже несмотря на переход на дистанционное образование в связи с пандемией, количество обучающихся, желающих получить образование в России, ежегодно увеличивается. Такая ситуация позволяет исследователям собирать и описывать все больше реальных фактов-элементов, составляющих единый пазл методики обучения иностранному языку.

В исследовательской литературе, посвященной преподаванию иностранного языка, «второе рождение» переживает этноориентированная методика преподавания иностранного языка. Такая методика подразумевает учет родного языка обучающегося, этнопсихологических, культурных и региональных особенностей его носителей. В современном мультилингвальном контексте эта методика считается эффективной на начальном этапе, когда и обучающиеся второму иностранному языку, и преподаватель знают общий язык-посредник (английский), при этом преподаватель обладает общими знаниями о родном языке обучающегося.

Еще в 80-е годы прошлого столетия В.Н. Вагнер разработала национально ориентированный метод для иностранных студентов, обучающихся в Университете дружбы народов (РУДН). С тех пор появилось значительное число работ, в которых исследуется принцип учета родного языка при обучении РКИ (И.А. Пугачёв, Т.М. Балыхина, В.Н. Вагнер, Я.М. Колкер, Ле Дык Тху, Е.В. Невмержицкая). Существуют специальные учебники для китайских, вьетнамских студентов, для англоговорящих, испаноговорящих, франкофонов (В.Н. Вагнер, Е.Ф. Соловьева, А.В. Бондарко), а также некоторые методические разработки и рекомендации для разных этнических групп студентов (арабских, тайских, турецких и др.).

В обучении иностранному языку, разумеется, значительное внимание отводится его коммуникативной составляющей [2], а именно, умению совершать коммуникацию посредством вербальных интенций, верно трактуемых адресатом. Однако, как показывает анализ педагогической и научно-методической литературы по РКИ [5], для учащихся из Юго-Восточной Азии, в частности Индонезии (как наиболее многочисленного в России представителя австронезийской семьи языков), в настоящее время методика обучения с учетом этноспецифики обучающихся не разработана, и наблюдается отсутствие релевантных учебно-методических материалов.

Изложение основного материала статьи. Образовательные услуги в России достаточно широко представлены как внутри страны, так и на мировом рынке. Образовательная политика – это одна из самых динамично развивающихся областей, которая помимо материально-финансовых выгод, очевидно, формирует и престиж страны на международной арене. Начиная со второй половины XX века в России происходит активное привлечение иностранных обучающихся как для краткосрочных курсов, так и для программ всех уровней высшего образования.

Ежегодно Правительство России выделяет гарантированное количество бюджетных мест (государственную стипендию) для обучения иностранцев в высших учебных заведениях страны. Согласно studyinrussia.ru, в 2020 рекордное количество иностранных студентов выбрали Россию для получения высшего образования. Для сравнения с недавними данными их количество с 2018-2019 года (15 000 мест) увеличилось в 2021 году до 18 000 мест. При этом, этнический состав очень разнообразный. В 2021 заявление на обучение в России подали студенты из 190 стран мира [10]. Это позволяет с уверенностью утверждать, что образовательная среда российских университетов является мультикультурной.

Это обусловлено, в первую очередь, активной интеграцией России в международное образование, проявляющейся не только в возрастающей статистике, но и последним поправкам к законам, ставившим своей целью ещё большее увеличение количества иностранных обучающихся. Так, например, Федеральный закон от 6 февраля 2020 г. № 16-ФЗ "О внесении изменений ... " в части упрощения порядка трудоустройства... иностранных граждан" упразднил проблему невозможности подработки для иностранных студентов. Это, в свою очередь, облегчило проблему выбора страны для получения высшего образования и повлечёт ещё больший поток студентов в ближайшем будущем.

Отдельный интерес (политический, образовательный) в этом отношении представляют собой связи России со странами Азиатско-Тихоокеанского региона (АТР) и Юго-Восточной Азии (ЮВА). Так как, например, отношения между Индонезией и Россией были установлены в 1950 году и успешно развиваются и сейчас. Общеизвестно, что еще во время СССР в таких странах Юго-Восточной Азии как Вьетнам, Индия, Индонезия, Лаос и др. русский язык был приоритетным иностранным

языком. После распада СССР ситуация изменилась, и русский язык утратил прежнюю позицию [5]. В эпоху глобализации английский язык явился теперь востребованным и широко изучаемым во многих странах, в том числе и ЮВА. Политические и образовательные причины глобализации делают английский язык обязательным средством существования на мировой арене. Ряд учебных заведений в Индонезии изучает английский язык как основной иностранный, а также в некоторых школах и университетах занятия ведутся на английском языке.

Подобная картина позволяет нам увидеть, что в странах Юго-Восточной Азии в целом имеет место процесс глобализации, а представители этих стран имеют иноязычную языковую базу в виде английского языка с разной степенью владения.

Однако, несмотря на усиление роли английского языка в странах ЮВА, определилась ситуация, когда установление политических, экономических, культурных контактов в последнее десятилетие возрождают большой интерес к русской культуре, образованию, бизнесу и, конечно, языку.

Значительным шагом к развитию популяризации русского языка и культуры является открытие русских центров по всему миру, в том числе в странах Азии. Большую роль в этом играют Фонд «Русский мир», Россотрудничество, которые открывают русские центры для продвижения и изучения русской культуры и языка. В настоящее время Россотрудничество представлено в 81 стране мира 98 представительствами: 74 российских центра науки и культуры в 62 странах, 24 представителя Агентства в составе посольств в 22 странах. «Приоритетным направлением деятельности Россотрудничества являются госудаства-участники Содружества Независимых Государств, где в каждой стране есть российские центры науки и культуры. Разработан перспективный план открытия новых РЦНК и представительств до 2025 года» [8].

Таким образом, можно утверждать, что картина изучения русского языка за пределами России меняется в лучшую сторону и совместно с государственными программами (внебюджетными и квотными), российское образовательное пространство представляет собой реальную возможность для иностранных обучающихся из стран ЮВА получить высшее образование в России.

В связи с этим, еще больше возникает потребность в развитии и поиске оптимальных методов обучения, как в целом, так и для определенных национальных групп. В период интеграции русского языка в международное образовательное пространство большое значение придается содержанию языкового обучения, целью которого является формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов [3, 6], что соответствует требованиям федерального компонента новых образовательных стандартов.

В связи с активным ростом числа иностранных студентов в образовательных учреждениях России, современная методика обучения русскому языку как иностранному «испытывает потребность в разработке и развитии подходов и методов обучения профессиональному общению и формированию межкультурной коммуникативной компетенции» [5].

Как показывает анализ ряда отечественных исследований в теории и практике преподавания иностранного языка (в частности, русского) достаточно прочно закрепилась идея этноориентированной методики. А в последнее время, в связи с вышеописанной интернациональной ситуацией, данная методика осмысливается по-новому. Исследователи полагают, что научное направление – этнометодика, и связанная с ней этноориентированная модель обучения РКИ, в целом, заложены [4]. Проблеме обучения иностранным языкам (в том числе русскому) с учетом этнопсихологических факторов и этнокультурных особенностей обучаемых посвящены работы многих исследователей: В.Н. Вагнер, Т.М. Балыхиной, Чжао Юйцзяна, И.А. Пугачёва, Е.В. Невмержицкой, Т.А. Кротовой, В.В. Вязовской и др.

Этноориентированная модель обучения выделилась в отдельную методику из зародившейся еще в 1960-х гг. из национально-ориентированной методики. Обе методики предполагают сопоставление учёта сходств и различий явлений в двух языках (родном и изучаемом) при отборе и представлении учебного материала на занятиях [1]. Это позволяет повысить эффективность преподавания, а именно: снять языковые и психологические трудности в ситуации интенсивного обучения за счет использования межъязыковых сходств и различий [7], а также помогает предотвратить и корректировать последствия влияния негативной языковой интерференции.

Грамматический материал при следовании национально-ориентированной методики вводится функционально по принципу «от содержания высказывания к его форме, а морфологические явления осваиваются в процессе обучения на синтаксической основе» [9]. В основном она рассчитана на моноязычные группы студентов. В то время как этноориентированная методика подразумевает работу в многонациональных группах, когда обучающиеся являются представителями не одного языка, но языковой группы или семьи языков, а также владеют общим языком-посредником (английским).

Другой особенностью этнометодики является рассмотрение не только культурных, но этнопсихологических, этнолингвистических и социальных факторов. Такое всестороннее рассмотрение к обучению иностранному языку, на наш взгляд, позволяет: адекватно понимать обучающихся; определить наиболее подходящие для представителей определённого этноса формы и методы обучения; сократить проблемы при адаптации в новую социокультурную среду [2]; выявить трудности, с которыми сталкиваются представители разных этносов при овладении иностранным языком.

Под этноориентированными компонентами мы будем понимать такие элементы методики обучения РКИ, которые «учитывают языковую, этнокультурную и этнопсихологическую специфику конкретной этнической группы обучающихся на уровне сопоставления явлений в языке, культуре, коммуникативном поведении» [5]. Широкое этническое разнообразие в современной образовательной среде требует внимательного индивидуального подхода к каждому этносу как своеобразной языковой, культурной и социолингвистической группе, требующей учёта присущих именно ей черт для успешного обучения иностранному языку. Активный поток иностранных студентов из таких стран Юго-Восточной Азии как Индонезия, Лаос, Малайзия требует теперь особенно тщательного изучения их коммуникативного поведения, психологических характеристик, особенностей языкового строя их родного языка для разработки методики, ориентированной для данных этнических групп.

Выводы. Проведённый анализ ситуации российского образовательного пространства показал стремительное увеличение количества и расширения мультикультурного разнообразия иностранных обучающихся в высших учебных заведениях России. Отдельный интерес в этом отношении представляют собой связи России со странами Азиатско-Тихоокеанского региона (АТР) и Юго-Восточной Азии (ЮВА). Также, приведены причины, по которым при данной многонациональной среде целесообразно применять этноориентированную методику языка, которая подразумевает учёт этнопсихологических и языковых особенностей обучающихся. Все вышеперечисленные причины, выявленные нами в результате проведённого анализа современной ситуации в сфере образования в Российской Федерации, делают актуальной разработку методики обучения для определённых этнических групп, в частности для групп, обучающихся из Юго-Восточной Азии, для которых ещё не разработана эффективная методика обучения РКИ.

Литература:

1. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007. – 185 с.

2. Обдалова О.А. Дискурс как единица коммуникативного и речемыслительного процесса в коммуникации представителей разных лингвокультур. / Обдалова О.А., Минакова Л.Ю., Соболева А.В. / Язык и культура. – 2017. – № 37. – С. 205-228. DOI: 10.17223/19996195/37/14
3. Obdalova O.A. Study of the Perception of Situation-Bound Utterances as Culture-Specific Pragmatic Units by Russian Learners of English / I. Kecskes, Olga A. Obdalova, Lyudmila Yu. Minakova, Aleksandra V. Soboleva // System. – 2018. – Vol. 76, August. – P. 219-232. DOI 10.1016/j.system.2018.06.002.
4. Пугачёв, И.А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного: монография / И.А. Пугачёв. – М.: РУДН, 2011. – 284 с.
5. Рагозина А.В. Этноориентированная методика обучения иностранному языку обучающихся из стран Юго-Восточной Азии на начальном этапе: магистерская диссертация по направлению подготовки: 45.04.02 – Лингвистика / Рагозина, Алена Владимировна – Томск: [б.и.], 2019. – С. 18. [Электронный ресурс] URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vital:9477> (дата обращения 05.08.21.)
6. Ragoza A.V., Obdalova Olga A. Plurilingual Teaching of a Second Foreign Language for Students from Southeast Asia Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal (Tomsk, Russian Federation). – 2021. – № 465. – P. 164-171. DOI: 10.17223/15617793/465/22
7. Рагозина А.В., Обдалова О.А. Сравнительный анализ способов словообразования в русском, английском, индонезийском и вьетнамском языках в целях определения общей языковой базы // Языки и культуры: функционально-коммуникативный и лингвопрагматический аспекты: сборник статей по материалам II международной научно-практической конференции, 12-13 мая 2021 г. Н. Новгород: Издательство Нижегородского университета, 2021. – С. 202-207.
8. Россотрудничество (ведущее российское агентство, главная миссия которого усиление гуманитарного влияния России в мире) [Электронный ресурс] URL: <https://rwp.agency/> (дата обращения 18.10.21.)
9. Сакорной Катика. Национально-ориентированная модель обучения тайских учащихся русскому языку (базовый уровень): диссертация ... кандидата Педагогических наук: 13.00.02 / Сакорной Катика [Электронный ресурс] URL: <https://docplayer.com/46998790-Nacionalno-orientirovannaya-model-obucheniya-tayskih-uchashchih-sya-russkomu-yazyku-bazovuyu-uroven.html> (дата обращения 02.11.21.)
10. Studyinrussia (официальный сайт о высшем образовании в России для иностранных студентов) [Электронный ресурс] URL: <https://studyinrussia.ru/actual/articles/rekordnoe-kolichestvo-inostrannykh-studentov-vybrali-rossiyu-v-2020-godu/> (дата обращения 07.11.21.)

Pedagogy

UDC 37.0

postgraduate student Ragoza Alena Vladimirovna

National Research State University (Tomsk);

doctor of pedagogical sciences, professor at the department of english for the faculties of natural sciences, physics and mathematics Obdalova Olga Andreevna
National Research State University (Tomsk, Russia)

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE MAIN CHARACTERISTICS OF 'THE LANGUAGE TRIAD' IN ETHNO-ORIENTED TEACHING

Annotation. The main linguistic characteristics of the languages are analyzed, on which ethno-oriented methods of teaching a foreign language should be based since mastering a foreign language occurs in close interaction of several language systems in the minds of learners. A comparative analysis of the main linguistic categories of three languages – Russian (the target language), English (the first foreign language), and Indonesian (the mother tongue) of students is carried out. An example of a 'language triad' is given for its application in teaching a second foreign language. The results of a teaching experiment are presented, conclusions are formulated that the use of comparative analysis in ethno-oriented learning helps to significantly reduce the time when explaining new material, and also serves as a tool for correcting the consequences of negative linguistic interference when teaching a second foreign language.

Keywords: a comparative analysis of languages, ethno-oriented teaching, and learning, second foreign language, Russian as a foreign language, linguistic transfer.

Аннотация. Анализируются основные языковые характеристики языков, на которые должна опираться этноориентированная методика обучения иностранному языку, поскольку овладение иностранным языком происходит в тесном взаимодействии нескольких языковых систем в сознании обучающихся. Проведён сравнительный анализ основных языковых категорий трёх языков – русского (языка обучения), английского (первого иностранного) и индонезийского (родного языка студентов). Приведен пример «языковой триады» для применения её в обучении второму иностранному языку. Приведены результаты обучающего эксперимента, сформулированы выводы о том, что использование сравнительного анализа в этноориентированном обучении помогает существенно сократить время при объяснении нового материала, а также служит инструментом корректировки последствий отрицательной языковой интерференции при обучении второму иностранному языку.

Ключевые слова: сравнительный анализ языков, этноориентированное обучение, второй иностранный язык, русский как иностранный, языковой перенос.

Introduction. The phenomenon in which students unconsciously and incorrectly transfer certain language phenomena from one language to another and this transfer becomes the cause of errors, is called negative interference. However, such a transfer can be conscious and correct [3]. In turn, he can help not only to simplify the understanding of certain phenomena in the language (if they coincide most fully) but also prevent the influence of interference [8, 9] (with a false similarity of such phenomena). Conscious correct transfer phenomena from a native and/or previously studied foreign language (usually English) to a new language being learned takes place according to some principles that are directly related to the comparative teaching method.

In case when the teaching of phonetics, grammar, and vocabulary is not based on ethno-oriented teaching materials, it becomes difficult to solve the problem of the interference of the native language. And as a result, foreign learners cannot hear and comprehend what is delivered to them in the target language, but rather what they are used to hearing in their native language or in a first foreign language [5, 4].

Our research aims at proving that revealing the similarities and differences in the grammatical, phonetic, and syntactic structure of languages between the target language, on the one hand, and the native and first foreign language (FL1), on the other, might

facilitate the process of mastering a foreign language [7], remove the influence of interference and save time when submitting linguistic facts in a highly intensified learning environment.

For the most effective consideration of linguistic facts in the teaching of the Russian language [10], we first describe and then highlight the main similarities and differences between English, Indonesian and Russian.

It is worth noting for a start that in Indonesia there are about 600 living languages and dialects, however, the official state language, the language of interethnic communication since 1945 is the Indonesian language (Bahasa Indonesia). It is the language of education, culture, media, state, army, and science. The total number of people who speak Indonesian to one degree or another is about 200 million. The Bahasa Indonesia language was formed from the literary Malay language, which now forms the basis of the Indonesian language [4]. Despite the fact that the Indonesian language is young, in terms of its rich lexical composition, it can compete with the most developed languages in the world, and in terms of the number of synonyms it has no equal.

Almost every word in the Indonesian language has three or four or even more synonyms borrowed from other languages [1]. In the process of development, the Malay language, and then the Indonesian language, was actively replenished with vocabulary from Dutch, Sanskrit, Portuguese, Arabic, Chinese, English, and other languages, as well as from related languages of the Indonesian branch - Javanese, Minangkabau, Jakarta dialect and others [1, 2]. A sufficiently large number of borrowings from the English language, especially in the era of its globalization, makes it possible for the teacher to use at the beginning of learning the words - internationalism (rus.: 'урок', 'занятие' – 'класс'\ 'class', ind.: 'kelas – 'class'; rus.: 'юмор' – ind.: 'humor', eng.: 'humor'). Among other languages of Southeast Asia, Indonesian is less difficult, mainly due to the phonological structure of the language, and also very flexible [2].

Comparative characteristics of the Indonesian language with English (as a first foreign language) and Russian (as a target language) will reveal some of its systemic features for their further application in ethno-oriented teaching.

The wording and purpose of the article tasks. We will consider the most common characteristics of the language being studied and the native language of students, and also indicate how these phenomena look in the language-intermediary. For this, we will analyze and highlight some significant features of the phonological system and the type of writing; belonging of languages to one or the other a different morphological structure, methods of word-formation, grammatical structure (parts of speech, their main grammatical categories). The limiting phonological unit for describing a plan of expression in a language is a phoneme, which is defined as a set of attributes of a class and serves to distinguish between meaning linguistic signs.

On the basis of comparative analysis, we have developed a linguistic tool which we called 'the language triad', which we propose to use in the classroom in a second foreign language.

The methodological basis of the study is based on the provisions related to the comparative approach in linguistics (I.A. Sternin, N.F. Alieva, V.V. Vorobiev, V.G. Gak, U.K. Yusupov). The study of linguistic units is based on the analysis of works devoted to the description of the grammar of the Vietnamese, Indonesian, Russian and English languages, considered in the works by N.F. Alieva, I.S. Bystrov, Nguyen Tai Kan, V.D. Arakina.

In this work, we use one of the methods of comparative analysis – comparative interpretation, when at first the facts and phenomena in each of the compared languages are studied, and then the comparison is done.

Presentation of the basic material of an article. The phonemic composition of the modern Indonesian language consists of 6 separate vowels, 23 consonant phonemes (two of them are borrowed from Arabic and two from European languages f, z), and 4 diphthongs. And despite the fact that this language also has a lot of consonants, the same number of consonants and vowels is heard in speech due to their regular alternation in words [14]. In English, we have 20 vowels and 24 consonant phonemes. 20 vowel sounds are conveyed by 6 vowel letters. 24 consonant sounds are conveyed by 20 consonant letters. The phonetic composition of the Russian language consists of 36 consonants and only 6 vowels, which indicates that the most important feature of the Russian phonetic system is consonantism [3]. The main feature of Russian consonantism is the opposition of consonants in two oppositions: 1) hardness/softness and 2) voicelessness/voicedness. Obviously, there are a large number of such oppositions in theory – these are noise/sonority, tension/non-tension, etc.

We will focus only on the important, in our case, the first two oppositions. In the 50s., A.A. Reformatsky in his work 'Language, structure and phonology' substantiated basic concepts related to phonology. If in the Russian language hard consonants are replaced by soft ones, then we get different words: 'кон-конь', 'мол-моль', 'кров-кровь', the opposition in hardness/softness is meaningful. For English, Indonesian languages, the difference in softness – hardness usually does not matter. There is no such feature in the system of these languages. Indeed, the opposition of consonants in terms of hardness/softness for many languages is not a typological feature [13]. In Russian, noisy consonants are contrasted with voiced ones in strong positions - before vowels, before consonants. In oral speech, this is absolutely distinguishable, hence the errors in writing 'what we hear, we write'. Only over time, students begin to transfer the correct letters of the sound they hear to the letter. And most likely, students memorize the spelling of a word, then restore this phonetic process in their mind. Therefore, in an introductory phonetic course aimed at students from Asia, as well as in typical materials on the Russian language [15], a lot of attention is paid to the oppositions – softness/hardness, voicelessness/voicedness.

If we talk about some of the most difficult phonemes to pronounce, then for Indonesian students such phonemes are hissing [ж], [ш]. Also, the difficulty is often a weak distinction between whistling and hissing [c] / [ш], as well as [п], [ч], [ш]. V. Vyazovskaya reveals the problem of setting the sonorous consonants [p] and [л] in Indonesians who speak English [4]. It should be noted that the Indonesian language lacks such an important change in the vowel sound in different positions for the Russian and English phonetic systems (the phenomenon of reduction or the open/closed syllable). For example, in rus. [e] in the v 'ветер' [vetir], [o] in 'молоко' [malako] in eng. [o] in 'harmony' ['hɑ:məni], [u] in 'medium' ['mi:diəm], etc.

Thus, it is possible to single out certain phonological characteristics of the Indonesian, English, and Russian languages presented in Table 1. These characteristics can be used in the future both for constructing a methodological commentary and for a general acquaintance of a teacher with the phonetic system of the student's native language for taking into account when presenting phonological phenomena in the lesson [11, 12].

Comparative characteristics of the phonological features of the language triad

Phonological features	Russian	English	Indonesian
Softness/hardness	significant, distinguishable in oral speech	absent	absent
Voicelessness/voicedness	significant, distinguishable in oral speech	significant, meaningful feature	poorly distinguishable in oral speech
Vowel reduction or change in vowel pronunciation	clearly audible in oral speech	meaningful distinction, audible in oral speech	absent
Alphabet	Cyrillic	Latin	Latin

Let us analyze the features of word formation, since word formation methods show the structure of a word in each language, and their analysis contributes to a more complete understanding of the internal logic of the language.

A.A. Reformatzky considered morphology as the 'backbone' on which grammar rests, calling it 'the center of linguistic space ... The nature and type of language are determined primarily by its morphology' [13].

Features of word formation in a language directly depend on the morphological type of the language and rarely does a language represent a particular morphological type in its pure form. In Russian, a language of the synthetic type, and in analytical English, we find a large number of common features, since the main grammatical means of expression is affixation. By its morphological type, the Indonesian language belongs to a weakly isolating language and exhibits a sufficient number of features of the agglutinative type, since uses various types of affixes to form words and convey grammatical meaning.

A significant number of similar ways of word-formation are found in these three languages [12]. Each of the languages forms new words using the main methods – prefix, suffix, compounding. The main similarities and differences are due to the type of language itself.

To the greatest extent, we find a similar word formation in the English and Indonesian languages, since they are characterized by agglutination:

rus.: журналистика

ind.: wartawan

eng.: journalist

In the naming system of English and Indonesian languages, there are no categories of gender, case, which affects word-formation. In the Russian language belonging to the inflectional type, the necessary addition of inflections can be found, for example, the ending 'a', in the other three languages with the same method of word formation, the inflection is absent:

rus.: книжка, мальчишки, безработица

ind.: pelarian, mengajarkan

eng.: workers, unemployment

With similar methods of word formation in these languages, the lexical and grammatical meanings of morphemes may differ. So, for example, the meaning of plurality can manifest itself in different ways in all four languages: in Russian with the help of endings and special forms of plural. hours (including when changing by case); in Indonesian, often by reduplication, as well as using affixes or other forms (* however, reduplication does not always mean plural: hati-hati 'to be careful'; in English, using endings and special forms):

rus.: вещи, братья, денег, матерей

ind.: buka-buka, anak-anak, sesuatu

eng.: things, money

Conversely, a similar education in English and Russian of some parts of speech (adverb, adjective) using the same means (adding suffixes or compounding) in Indonesian or Vietnamese manifests itself in different ways:

rus.: цветной, тепло

ind.: warna-warni 'colourful', selama 'temperarly',

terbahak-bahak 'loudly'

eng.: colourful, sunny, lately

Some lexical meanings (collectiveness, negative meaning) are conveyed using affixes in English and Russian, and Indonesian they are conveyed by phrases:

rus.: не(до)понимание, продан

ind.: salah paham = salah 'wrong' + paham 'to understand', dijual 'was sold'

eng.: misunderstanding

A significant number of similar ways of word-formation are found in this 'The language triad'. Each of the languages forms new words using the main methods – prefix, suffix, compounding. The main similarities and differences are due to the type of language itself.

Summarizing the data of the comparative analysis, we present the features of word formation in table 2.

Comparative characteristics of the features of word-formation of the triad languages

Language	Russian	English	Indonesian
Prefix	не-, без-, при-: <i>объехать</i> , <i>пригород</i>	mis-, un-, in-, dis-, re-: <i>dishonest</i> , <i>unlikely</i>	ke-, ber-, pe -: <i>penjahit</i> , <i>diambil</i> ; <i>lukis</i> 'painting' – <i>pelukis</i> 'artist'
Suffix	-тель, -ова-, -изн-, -чик: <i>учитель</i> , <i>книжник</i> , <i>бежал</i> , <i>весело</i>	-ment, -ness, -ly: <i>politeness</i> , <i>information</i> , <i>beautiful</i>	-an, -wan, -wati и др.: <i>karangan</i> , <i>bangunan</i> ; <i>warta</i> 'news' – <i>wartawati</i> 'journalist'
Circumfix	без- + -иц, при- + -н, пере- + ива, на- + -ник: <i>безработица</i> , <i>безграничный</i>	–	ke- + an, pe- + -an, per- + -an: <i>keaignan</i> , <i>lari</i> 'run' – <i>pelarian</i> 'escape'
Compound	<i>юго-запад</i> , <i>хлебозавод</i>	<i>seafood</i> , <i>handcraft</i> , <i>haircut</i>	<i>orang-orang</i> 'people', <i>murid-murid</i> 'students'
Reduplication	<i>чуть-чуть</i> , <i>еле-еле</i>	<i>flipflop</i> , <i>zigzag</i>	<i>sayur-mayur</i> 'vegetables', <i>hati-hati</i> 'be careful'
Ablaut	(Inner flexion) <i>бросать</i> – <i>бросить</i>	<i>run – ran – run</i> , <i>man – men</i>	–

To determine the language base, which will be further developed and used for teaching Russian as a second foreign language to students from Indonesia (or Russian students who study the Indonesian language) we make a general comparative scheme of 'The language triad' [10]. This 'triad' shows the origin of what linguistic phenomena need to be paid attention to when teaching a new foreign language.

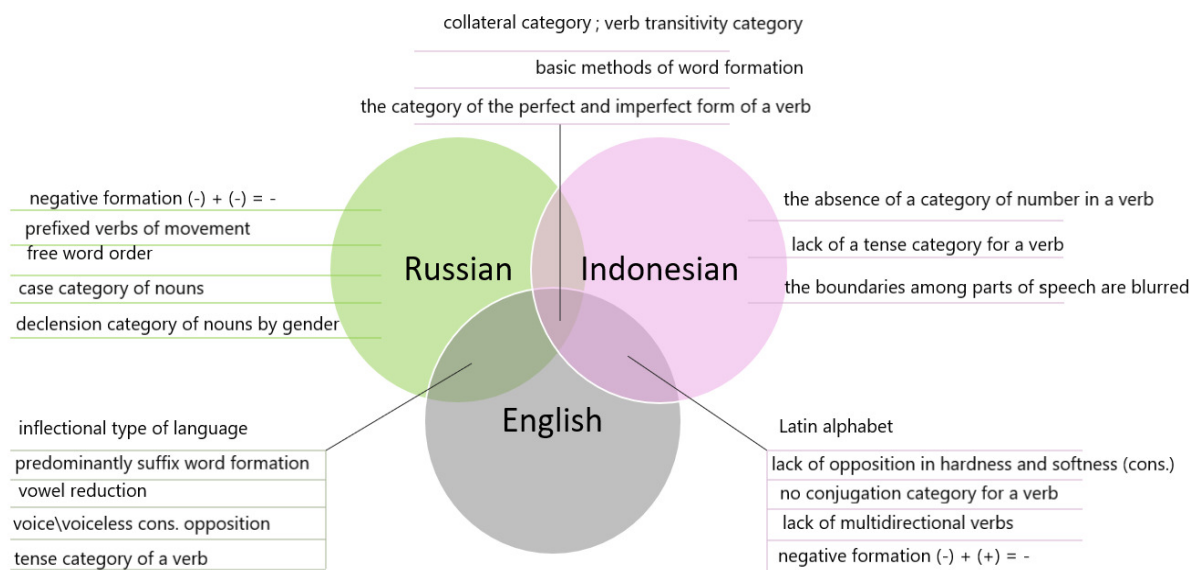


Figure 1. 'The triad of languages': differences and similarities in the systems of the Russian, English, and Indonesian languages

The experimental teaching has demonstrated that it is advisable to use the following scheme in the ethno-oriented method of teaching Russian [11] both when introducing new material and for corrective work with students. Having familiarized with such a scheme, a teacher who starts working with the Indonesian group (also with students from the Malay group of languages) will have the necessary understanding of the students' native language [3], which is the key principle of ethno-oriented methodology.

The data of such an analysis can later be used in compiling a common language base in teaching Russian as a second foreign language to students from Indonesia, as well as in emphasizing differences and false similarities in avoiding negative linguistic interference.

Conclusion. The authors have carried out the linguistic comparative analysis of language phenomena in the developed 'triad of languages' for teaching purposes. Comparative characteristics of the Indonesian language with English (as FL1) and Russian (FL2 or a target language) have revealed some of the systemic features which proved helpful in ethno-oriented teaching.

The features of the three language systems identified by us should be aimed at conscious and correct transfer of linguistic phenomena where possible. Teaching based on linguistic similarities and differences can help not only to simplify the understanding

of some phenomena in a number of languages but also to prevent a negative influence of language interference. We envisage a great practical significance of the study in the potential use of the developed methodology for teaching a foreign language to students from Southeast Asia in the sociocultural context of Russian universities, Indonesia, as well as in other regions of the Malay group of languages.

Literature:

1. Алиева Н.Ф. Структурно-типологическое исследование языков Юго-Восточной Азии / Институт востоковедения РАН. – М., 2015. – 168 с.
2. Аракин В.Д. Индонезийские языки. – М.: Наука, Главная редакция восточной литературы (Языки народов Азии и Африки), 1965. – 151 с.
3. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: фонетика, графика, словообразование, части речи: учеб. пособие / В.Н. Вагнер. – М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 2001. – 384 с.
4. Вязовская В.В. О специфике преподавания русского языка как иностранного студентам из Индонезии [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-spetsifike-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kakinostannogo-studentam-iz-indonezii> (дата обращения: 11.10.2021).
5. Ким-Малони А.А., Ксенц А.С. Преодоление языковой интерференции у студентов из стран Центральной Азии с целью повышения эффективности их культурно-языковой адаптации к условиям обучения и проживания на территории России / Томск. – 2014. [Электронный ресурс] URL: <file:///C:/Users/79539/Desktop/preodolenie-yazykovoy-interferentsii-u-87-studentov-iz-stran-tsentralnoy-azii-s-tselyu-povysheniya-effektivnosti-ih-kulturnoyaz.pdf> (дата обращения: 22.11.2021)
6. Обдалова О.А. Дискурс как единица коммуникативного и речемыслительного процесса в коммуникации представителей разных лингвокультур. / Обдалова О.А., Минакова Л.Ю., Соболева А.В. / Язык и культура. – 2017. – № 37. – С. 205-228. DOI: 10.17223/19996195/37/14
7. Obdalova O.A. Study of the Perception of Situation-Bound Utterances as Culture-Specific Pragmatic Units by Russian Learners of English / I. Kecskes, Olga A. Obdalova, Lyudmila Yu. Minakova, Aleksandra V. Soboleva // System. – 2018. – Vol. 76, August. – P. 219-232. DOI 10.1016/j.system.2018.06.002.
8. Obdalova Olga A. The Methodology of Intercultural Competence Development on the Basis of a Cognitive Style-inclusive Approach. / Soboleva, Aleksandra V., Obdalova Olga A. / Procedia Social and Behavioral Sciences. – 2014. – №154. – P. 155-162. Doi: 10.1016/j.sbspro.2014.10.128; [Электронный ресурс] URL: <http://www.sciencedirect.com/science/journal/18770428/154>(дата обращения: 20.11.2021)
9. Obdalova O.A. Developing Academic skills via Greek and Latin Vocabulary Teaching [Развитие академических навыков посредством обучения словам греческого и латинского словаря]. Obdalova Olga A., Ludmila Yu. Minakova, and Aleksandra V. Soboleva. Proceedings Intergrating Engineering Education and Humanities for Global Perspectives, Springer Nature, Switzerland, 2020, Lecture Notes in Networks and Systems. – Volume 131. – P. 376-386. – 25-27 March 2020, St. Petersburg, Russia. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-47415-7>.
10. Рагозина А.В. Этноориентированная методика обучения иностранному языку обучающихся из стран Юго-Восточной Азии на начальном этапе: магистерская диссертация по направлению подготовки: 45.04.02 – Лингвистика / Рагозина, Алена Владимировна – Томск: [б.и.], 2019. – С. 18. [Электронный ресурс] URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vital:9477> (дата обращения 05.08.21.)
11. Ragozina A.V., Obdalova Olga A. Plurilingual Teaching of a Second Foreign Language for Students from Southeast Asia Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. – Tomsk State University Journal (Tomsk, Russian Federation), 2021, 465, 164-171. DOI: 10.17223/15617793/465/22
12. Рагозина А.В., Обдалова О.А. Сравнительный анализ способов словообразования в русском, английском, индонезийском и вьетнамском языках в целях определения общей языковой базы //Языки и культуры: функционально-коммуникативный и лингвопрагматический аспекты: сборник статей по материалам II международной научно-практической конференции, 12-13 мая 2021 г. Н. Новгород: Издательство Нижегородского университета, 2021. – С. 202-207.
13. Реформатский А.А. Очерки по фонологии, морфонологии и морфологии / А.А. Реформатский. – М.: Наука, 1979. – 102 с.
14. Теселкин А.С. Индонезийский язык: учеб. пособие. – М.: Восточный университет, 2003. – 149 с.
15. Широкова А.В. Сопоставительная типология разноструктурных языков (фонетика, морфология). – М.: «Добросвет», 2000 – 200 с.
16. Sneddon, J.N. Understanding Indonesian grammar: a student's reference and workbook. – 2000. – P. 251. ISBN J 86448 776 3

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)

РАЗВИТИЕ ПРОЕКТНЫХ УМЕНИЙ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме развития проектных умений педагогов дошкольной образовательной организации, обоснование необходимости его применения в дошкольной организации как первой ступени образования. В статье рассмотрен метод проектов как одно из эффективных средств воспитания всесторонне развитой, самостоятельной, инициативной личности. Описана деятельность педагога ДОО в реализации данной технологии, охарактеризована педагогическая ценность использования проектной деятельности в работе с детьми дошкольного возраста.

Ключевые слова: проект, развитие, проектная деятельность, педагог, дошкольник, развитие проектных умений, проектная культура.

Annotation. The article is devoted to the current problem of the development of project skills of teachers of a preschool educational organization, the justification of the need for its application in a preschool organization as the first stage of education. The article considers the project method as one of the effective means of educating a comprehensively developed, independent, initiative personality. The article describes the activity of a teacher of preschool educational institutions in the implementation of this technology, characterizes the pedagogical value of using project activities in working with preschool children.

Keywords: project, development, project activity, teacher, preschooler, development of project skills, project culture.

Введение. Отечественная дошкольная педагогика в разработке теоретических и практических основ достигает определенных успехов в развитии проектных умений педагогов дошкольной образовательной организации, которые испытывают трудности в реализации проектов в педагогической сфере деятельности. В данное время современная система образования нуждается в компетентных педагогах дошкольной образовательной организации, высококвалифицированных, способных осуществлять проектную деятельность в педагогической деятельности.

Особенностям реализации проектной деятельности в дошкольной образовательной организации посвящены труды таких исследователей как В.Н. Белкина [1], С.Л. Гвинейская [4], Л.М. Коваленко [6], Л.Д. Морозова [9]. Понятие проектной культуры дошкольных педагогов, а также особенности ее развития нашли свое отражение в исследованиях Л.А. Боршевецкой [3], Д.А. Крылова [7].

Однако, анализ педагогической литературы показывает, что сегодня уровень разработанности моделей развития проектной культуры дошкольных педагогов является фрагментарным и явно недостаточным. Ощущается и дефицит инновационных технологий и интегративных методик, эффективно повышающих процесс формирования и развития проектных умений, развивающих предметно-проектное мышление педагогов. Данная категория находится в процессе осмысления, становления, наполнения, обобщения эмпирическими фактами и результатами исследования.

Изложение основного материала статьи. Проект – означает замысел, идею, образ, план мероприятия с целью создания уникального продукта. Проект представляет собой не только постановку умственной задачи, но и практическое ее выполнение. Выполнение проекта составляет проектную деятельность.

Известным исследователем в области технологий обучения учащихся Е.С. Полат метод проектов определяется в качестве «совокупности учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий, учащихся с обязательной презентацией этих результатов. Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути» [10].

Проектировочные умения дошкольных педагогов предполагают владение творческими моделями действия в области формулирования образовательных задач и планирования содержания информации, деятельности воспитанников и своей деятельности, системы их отношений на длительный срок в соответствии с целями воспитания.

Метод проектов лежит в основе проектного обучения, направленного на самостоятельное освоение методов инновационной деятельности в процессе реализации проектов. Проектным обучением создаются условия для творческой самореализации школьников 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.

В своем исследовании Г.Г. Даниленкова выделяет следующие цели и задачи использования метода проектов: выработка у воспитанников самостоятельного критического мышления; формирование навыков обработки информации; обучение размышлению с опорой на знания фактов, закономерностей науки, формирование умений делать обоснованные выводы; обучение принятию самостоятельных аргументированных решений; обучение работе в команде с выполнением разных социальных ролей [5].

Возрастному критерию в процессе использования проектного метода не уделяется большое внимание, однако разница в организации, выборе темы, проценте самостоятельной работы и качестве предоставления результата на каждой ступени обучения отличается разнообразием.

Метод проектов отличается от обычного процесса работы над темой, которая просто предполагает усвоение нового материал по теме. Данный метод также обладает отличительными чертами по сравнению с ролевыми играми, дискуссиями, которые предполагают распределение ролей в групповой работе с целью осуществления конкретных методических замыслов, а именно лучшее усвоение материала, стимулирование интереса, мотивацию познавательной деятельности учащихся.

Перечисленные методические приемы могут включаться в работу при организации проектной деятельности, тем не менее, проектная методика всегда будет иметь отличия в ряде исследования проблемы, творческой поисковой деятельности, воплощенной в каком-либо конкретном примере.

В проектной деятельности у детей дошкольного возраста развивается учебно-познавательные и творческие способности, поддерживает мотивы познавательной деятельности, формирует коммуникативные умения, помогает развивать критическое мышление, а также умения самостоятельно находить решения, отстаивать свою точку зрения, свои убеждения.

Методом проектов подразумевается достижение обучающей цели через разработку проблемы. Е.С. Полат на основании различных признаков выделяет следующие виды проектов: на основании доминирующего в проекте метода происходит выделение исследовательских, творческих, ролево-игровых, информационных, практико-ориентированных видов проектов; на основании предметно-содержательной области проекта исследователь выделяет монопроекты, а также межпредметные проекты; на основании характера координации происходит выделение проектов с открытой, явной и со скрытой координацией; на основании характера контактов осуществляется выделение внутренних, или региональных, и международных проектов; на основании продолжительности проведения целесообразно выделение краткосрочных проектов, проектов средней продолжительности, долгосрочных [10].

Организации проектов в значительной мере зависит от типа проекта, его темы, условий проведения. Так, исследовательским проектом, как правило, включается несколько этапов проведения, в свою очередь успех такого проекта во многом будет зависеть от правильно организованного процесса работы по отдельным этапам.

Классификация проектов приводит в своих исследованиях многие авторы выделяют следующие наиболее характерные типы проектов. Исходя из продолжительности времени, производится выделение: краткосрочных проектов, проектов средней продолжительности, долгосрочных проектов. С учетом уровня интеграции предполагается выделение проектов с привлечением только изучаемого предмета и межпредметных проектов. На основании способа преобладающей деятельности осуществляется выделение индивидуальных проектов и коллективных. Согласно способу преобладающей деятельности педагогов дошкольного образования, идет выделение исследовательских, игровых, творческих, практико-ориентированных, познавательных проектов. Исследовательскими проектами предполагается ориентация на решение научной проблем, которые включают процесс выявления актуальности темы исследования, определения задач, предмета и объекта исследования, определения совокупности методов исследования, путей решения проблемы оформления полученных результатов.

Планируемые результаты могут проявляться в процессе организации праздника, написания научного журнала, создании видеоролика, организации выставки рисунков, буклетов и т.д. В познавательных проектах определено

направление на сбор информации о каком-то определенном объекте, процесс конструирования процесса и явления в конкретных условиях, разработку проектов, которые направлены на решение глобальных проблем современности.

Проектная деятельность в детском саду, согласно федеральному государственному стандарту дошкольного образования это взаимодействие педагогов, детей и их родителей. Проектная деятельность, это всестороннее и глубокое изучение вопроса или проблемы как самостоятельно детьми, так и при поддержке педагога, родителей. В результате совместной работы у детей развиваются познавательные способности и творческое мышление; ребята учатся самостоятельно искать информацию и применять ее на практике.

По своей сути, проект, проектная деятельность значимы с педагогической точки зрения и обладают практической целенаправленностью действий, возможностью формирования собственного жизненного опыта ребенка. По мнению М.Э. Труханович, в дошкольном образовании проектная деятельность предполагает совместную исследовательскую работу, творческую деятельность ребенка и взрослого, будь то педагог или родитель, по теме проекта на протяжении всего периода его реализации включающую: совместное изучение явления или предмета, находящегося в центре, выявление их сущности, составление анализа полученных в ходе исследования результатов, формулирование общих выводов, создание произведений искусства [11].

Рассуждая о методе проектной деятельности, Л.М. Коваленко подчеркивает его комплексный характер, который подразумевает учет возрастных, индивидуальных особенностей ребенка, и основан на самостоятельности, сотрудничестве ребенка и взрослого, построен на взаимосвязи педагогического процесса и окружающей среды [6].

Проектный метод активизирует познавательный интерес детей дошкольного возраста к исследовательской деятельности. В проектных методах заложены основа природой любознательность детей, и задача данного метода заключается в развитии умения самостоятельно применять полученные представления в простых ситуациях, развитие критического мышления, а также познавательный интерес.

Проектный метод от других методов организации психолого-педагогического процесса в образовательной организации отличается следующее: прикладной характер – дети могут практически применить полученные знания и умения; постановка задач, их разнообразие, возможность выбора, повышающие познавательный интерес и самостоятельность в творческой деятельности детей дошкольного возраста.

По мнению Л.Д. Морозовой педагогические проекты в дошкольной образовательной организации включают в себя совокупность последовательно сменяющих друг друга видов деятельности: предметно-пространственной среды и анализ результатов профессиональной деятельности ДОО; разработку концепции «Детского сада Будущего»; разработку программы развития дошкольной образовательной организации с учетом удовлетворения потребности населения; оптимизацию деятельности воспитателя ДОО в поле проектного метода; подготовку плана всего комплекса работ, связанных с формированием нового содержания и организации предметно-пространственной среды [9].

Проектирование педагогом образовательного процесса в ДОО основывается на системе решения разнообразных, постепенно усложняющихся, отвечающих актуальным детским потребностям, способностям и интересам проблемных ситуаций и задач, активизирующих интерес детей дошкольного к проявлению самостоятельности в познавательной и коммуникативной деятельности, а также творческому самовыражению. Педагог создает творческие (проблемные) ситуации в различных видах деятельности (игровой, познавательной, театральной, художественно-изобразительной деятельности, в процессе общения со сверстниками и т.д.).

Необходима поддержка творческой инициативы ребенка, создание атмосферы сотрудничества в коллективной творческой деятельности по интересам. Поэтому многие задачи решаются в рамках детско-взрослых проектов. Которые позволяют создать ситуации для накопления и передачи жизненного и игрового опыта, сотрудничества и взаимодействия, познания и экспериментирования, индивидуального и совместного со сверстниками творческого решения задач, а также развитие умения ориентироваться в информационном пространстве, восполнять недостающие знания и обретать умения, развитие критического мышления.

Умение педагогов эффективно реализовывать проектную деятельность определяется таким понятием как проектная культура. Проектная культура личности – относительно новое понятие. Оно вошло в научный обиход в связи с разработкой технологий «социальной инженерии». Между тем, само это свойство и способность во многом присущи человеку изначально, поскольку одной из основополагающих характеристик «человека культурного» является его способность к проектным методам, т.е. продуктивному воображению, творческому и свободному преобразованию реальности на основе модели желаемого будущего.

Принято считать, что научная категория «проектная культура или культура проектирования» – сложное комплексное интегративное понятие, относящееся к социально-философскому, психологическому и предметно-исследовательскому инструментарию. Проектную культуру в широком смысле слова, можно определить, как одну из составляющих общей культуры человека. Это часть педагогической культуры; индивидуальный уровень владения системой проектного мышления или проектной грамотностью, методиками организации и внедрения «метода проектов» в предметных областях знаний, формирования проектной среды в педагогических практиках, позволяющих развивать познавательные, творческие, коммуникативные, информационные, исследовательские, рефлексивные составляющие у субъектов образовательного процесса. Проектная культура в узком смысле слова, это высший уровень развития способности к проектированию собственной деятельности в различных социально-культурных ситуациях. Проектная культура, это своего рода уровень развития проектных умений, осознаваемый как ценность, к высокой степени освоения которого должен стремиться специалист.

Выводы. Процесс развития проектных умений специалистов дошкольной образовательной организации будет тем эффективнее, чем более он направлен на создание инновационной среды, т.е. условий для постоянного поиска, обновления приемов и способов профессиональной деятельности. Результатом инноваций должно быть использование теоретических и практических новшеств в современном педагогическом процессе.

Литература:

1. Белкина В.Н. Особенности проектной деятельности в дошкольном образовательном учреждении / В.Н. Белкина, Т.Н. Захарова // Ярославский педагогический журнал. – 2011. – №4. – С. 131-135.
2. Березин О.В. Управление проектами / О.В. Березин. – Полтава: РВВ ПУЭТ, 2011. – 149 с.
3. Боршевецкая Л.А. Сущность и особенности формирования умений педагогического проектирования у педагогов дошкольного образовательного учреждения / Л.А. Боршевецкая // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2006. – №6. – Т. 1. – С. 65-71.
4. Гвинецкая С.Л. Проектная деятельность в дошкольном образовании. Консультация для педагогов / С.Л. Гвинецкая. – М.: Белово, 2010. – 24 с.
5. Даниленкова Г.Г. Педагогическое проектирование учебного процесса / Г.Г. Даниленкова // Сборник научных статей; Калинингр. ун-т. – 2000. – С. 25-27.

6. Коваленко Л.М. Проектная деятельность в детском саду как фактор развития дошкольников: (на примере краткосроч. проекта «Радуга») / Л.М. Коваленко // Концепт. – 2015. – Т. 13. – С. 3226-3230.
7. Крылов Д.А. Модель формирования проектной культуры будущего педагога в условиях современного вуза / Д.А. Крылов // Вестник Марийского государственного университета. – 2015. – № 1. – С. 31-35.
8. Лях Ю.А. Управление проектами в образовании. Учебное пособие / Ю.А. Лях. – Кемерово: Изд-во МОУ ДПО «НМЦ», 2009. – 112 с.
9. Морозова Л.Д. Педагогическое проектирование в ДОУ: от теории к практике / Л.Д. Морозова. – М.: ТЦ Сфера, 2010. – 120 с.
10. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пос. / Е.С. Полат. – М.: Академия», 2005. – 272 с.
11. Труханович М.Э. Использование проектной деятельности как интеграции субъектов образовательного процесса учреждения дошкольного образования / М.Э. Труханович // Гуманизация образовательного пространства. Сборник научных статей по материалам Международного Форума. – 2020. – С. 411-418.

Педагогика

УДК 378. 51

доктор педагогических наук, профессор Санина Елена Ивановна

Государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Российская таможенная академия» (г. Москва);

доцент, кандидат педагогических наук, доцент Дендеберя Нелли Гавриловна

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

преподаватель, аспирант Поляков Илья Валерьевич

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

ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В школьном обучении в настоящее время широко используются информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), но еще рано говорить о полном переходе к цифровому обучению. В статье представлен анализ степени разработанности проблемы использования в обучении математике динамических систем. Применение ИКТ в основном ориентировано на автоматизацию контроля знаний, на построение графиков различных функций, на вычислительные операции, на построение геометрических фигур. Особого внимания заслуживают данные о возможности применения в образовательных целях новых технологий неконтактного информационного взаимодействия. Использование ИКТ позволяет: индивидуализировать процесс обучения; совершенствовать навыки самоконтроля; повысить эффективность урока; повысить мотивацию учащихся к изучению математики.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, информационно-коммуникационные технологии обучения, динамические среды.

Annotation. Information and communication technologies (ICT) are currently widely used in school education, but it is too early to talk about a complete transition to digital learning. The article presents an analysis of the degree of development of the problem of using dynamic systems in teaching mathematics. The use of ICT is mainly focused on the automation of knowledge control, on the construction of graphs of various functions, on computational operations, on the construction of geometric shapes. Special attention should be paid to the data on the possibility of using new technologies of non-contact information interaction for educational purposes. The use of ICT allows: to individualize the learning process; to improve self-control skills; to increase the effectiveness of the lesson; to increase the motivation of students to study mathematics.

Keywords: digital educational environment, information and communication technologies of learning, dynamic environments.

Введение. В современном обществе, как и во всём мире, стремительно развиваются информационные технологии. В связи с этим в сфере образования происходят изменения, прежде всего, эти изменения, связаны с новыми требованиями к образовательной среде. Образовательная среда во все исторические периоды существования образования имела важное значение в развитии личности обучающегося. Информатизационно-образовательная среда обусловила поиск новых методов и технологий в обучении математике, в частности.

Государственная политика в сфере образования закреплена в следующих нормативно-правовых документах: Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы, в программе «Цифровая экономика Российской Федерации», Федеральный государственный образовательный стандарт основного и среднего общего образования, Концепции развития математического образования в Российской Федерации. В этих документах представлены цели и задачи развития цифровой образовательной среды образовательных учреждений, точных определений, что понимается под цифровой образовательной средой, и какие информационными технологиями при этом могут использоваться в образовательном процессе, не указывается. Актуальным направлением в исследованиях по теории и методике обучения математике является разработка цифровой образовательной среды и инструментов, которые наиболее эффективны в обучении математике [4, 9].

Изложение основного материала статьи. Предпосылкой создания цифровой образовательной среды в настоящее время является использование ИКТ технологий в обучении математике в школе и в вузе. В качестве развития познавательного интереса и самостоятельной деятельности обучающихся с применением ИКТ теоретически и практически значимыми являются работы М.С. Артюхиной, Т.А. Воронько, Т.С. Поповой, Л.О. Рупаковой, А.А. Савадовой, Е.И. Саниной и др. Повышение эффективности обучения математике, организация творческой деятельности обучающихся через применение интернет технологий в обучении математике раскрывается в работах Ю.Г. Гузун, С.Г. Иванова, Т.С. Поповой, Е.И. Саниной, М.А. Шмоновой. Использование возможностей открытой образовательной среды в построении индивидуальных образовательных маршрутов рассматривается в работах И.В. Дробышевой, А.М. Маскаевой. Совершенствование контроля знаний и уроков систематизации и обобщения знаний с применением ИКТ представлено в диссертациях Е.В. Скрынникова, А.В. Якубова. Важным направлением в использовании динамических геометрических сред является их применение в исследовательском обучении математике (Павлова М.А., Шабанова М.В., Ястребов А.В.).

Л.П. Мартиросян в своём исследовании представила глубокий и всесторонний анализ по применению средств ИКТ в обучении математике. Применение ИКТ в обучении математике, прежде всего, используется при автоматизированном

контроле знаний и вычислительных операциях. На втором месте – использование ИКТ как наглядно-иллюстративного средства обучения (построение графиков различных функций, построение геометрических фигур). Цель использования ИКТ в преподавании математики, Л. Мартиросян видит в развитии личностных качеств обучающихся: «Развитие личности обучающегося за счет приобщения обучающегося к экспериментально-исследовательской деятельности, формирования познавательного интереса в условиях личностно-ориентированного обучения математике с использованием ИКТ» [5].

А.Н Мокрушин в своей научной работе вскрывает проблемы использования ИКТ в математическом образовании. Существующая практика применения информационных технологий в школе в основном ограничивается тем, что учитель пользуется «интерактивной доской, вместо меловой или работает с презентацией на уроке». Постоянное развитие информационных технологий диктует новые требования к обучению, поэтому педагогам необходимо углубленно работать над внедрением в педагогический процесс новых форм ИКТ, уделяя особое внимание развитию познавательного интереса учащихся к математике средствами ИКТ [6].

Е.О. Шумакова и О.В. Водомесова в своей работе рассматривают особенности информационно-образовательной среды (ИОС) в обучении математике. Информационная насыщенность обучающего контента ИОС позволяет обучающимся самостоятельно приобретать новые знания. Создаются условия для асинхронных он-лайн курсов, тем самым, повышается эффективность процесса обучения, экономит учебное время, позволяет обучающимся работать в удобном для него темпе. ИОС даёт возможность в получении информации о результатах обучения [10].

Открытость образовательной среды реализует цели информатизации образования: «Цель информатизации образования состоит в глобальной рационализации интеллектуальной деятельности за счет использования новых информационных технологий, радикальном повышении эффективности качества подготовки специалистов с новым типом мышления, соответствующим требованиям постиндустриального общества» [1].

Таким образом, информационно-образовательная среда в обучении математике может быть представлена как в узком смысле, так и в широком смысле. В узком понимании это – пространство для взаимодействия обучаемых и обучающихся в рамках учебного учреждения. В широком смысле ИОС представляется как инструмент личностного развития обучающихся за счёт индивидуализации темпа обучения, выбора содержания, самостоятельного контроля знаний и другое.

Второе назначение ИОС до конца не изучено и является актуальным объектом для дальнейшего исследования.

Одним из хорошо изученных педагогических методов применяемых в обучении математике в настоящее время является проектная технология. Проектная деятельность является предпосылкой формирования исследовательской деятельности обучающихся в обучении математике на уроках и во внеурочной деятельности.

Не смотря на попытки провести классификацию инструментов и средств обучения как в информационной, так и в цифровой среде обучения, однозначной классификации нет [2, 4]. Представим некоторые из них наиболее часто используемые в обучении математике.

Интернет – технологии, которые имеют место в формировании самостоятельной деятельности обучающихся, рассматриваются в работах М.С. Артюхиной, Т.С. Поповой, А.А. Савадовой, Т.А. Воронько, Е.И. Саниной. Среди них web-квест технология, которая развивает познавательный интерес, умение работать в команде, актуализирует овладение информационно-коммуникационной компетентностью [1].

Важным инструментом в ИОС является создание портала или сайта школы или вуза, обеспечивающих бесконтактную связь преподавателей и обучающихся. На портале размещаются учебные материалы, программы, конспекты лекций, информация о результатах обучения и др.

Гришина О.А. рассмотрела технологии неконтактного информационного взаимодействия с помощью программной среды и специальных устройств при обучении стереометрии, способствующие формированию опыта деятельности по моделированию объектов; развитию пространственного мышления, что позволяет учащимся изучать объекты, которые в реальности сложно воспроизводимы. Контакт ученика с системой осуществляется посредством движений и жестов, направленных на специальное сенсорное оборудование, создающее в совокупности с программными средствами эффект обратной силовой связи [3, 8].

В исследованиях Павловой М.А. представлены результаты применения интерактивных геометрических сред на примере исследовательского обучения геометрии. В настоящее время существует множество интерактивных сред, от законченных учебных комплексов, таких как «КМ-Школа», «1С: Математический конструктор», «Открытая Математика: Стереометрия», и до профессиональных САПР, таких как «Компас», «3D-Studio Max», «AutoCAD» и прочих. Между ними особое положение занимают интерактивные геометрические системы. Системы отмеченного класса в отличие от законченных учебных комплексов дают широкие возможности для создания нового учебного материала, но в отличие от профессиональных САПР просты в использовании и не требуют сложной и длительной подготовки учителей и учащихся [7].

Геометрические системы условно делятся на планиметрические и стереометрические. Планиметрические системы являются наиболее совершенными и законченными, и для проводимого исследования могут представлять интерес лишь как частный случай при построении проекций трехмерных образов. Основной интерес представляю стереометрические системы, которые наиболее активно развиваются и дополняются новыми информационными технологиями.

Выводы. В результате анализа возможностей обучения математике в цифровой образовательной среде можно сделать вывод, что использование ИКТ позволяет:

- сделать процесс обучения более интерактивным и визуальным;
- индивидуализировать темп изучения учебного материала;
- совершенствовать навыки самоконтроля, самооценки;
- выбрать ученику содержание своего образования и уровень освоения;
- повысить эффективность урока;
- повысить мотивацию учащихся к изучению математики.

Можно сделать вывод, что информатизация сферы образования повышает качество процесса обучения математике в школе, поднимая его на более высокий современный уровень.

Литература:

1. Артюхина, М.С. Современная образовательная среда в контексте постнеклассической научной парадигмы / М.С. Артюхина, О.И. Артюхин, Д.Ю. Усимова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – 2018. – Вып. 60. – Ч. 2. – С. 21-24.
2. Богомолова О.Б. Создание учебно-методических средств обеспечения учебного процесса по информационным технологиям в старших классах профильных школ / О.Б. Богомолова // Информатизация образования – 2007: Труды международной научно-практической конференции. – Калуга, 2007. – С. 149-154.
3. Гришина О.А. Построение интерактивных систем визуального сопровождения учебных задач на оперирование пространственными образами // Компьютерные инструменты в образовании. – 2013. – №1. – С. 46-52.

4. Донцова М.А. Современные средства и методы организации элективных курсов по математике в старших классах // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – №4
5. Мартиросян Л.П. Теоретико-методические основы информатизации математического образования: диссертация доктора педагогических наук. – М., 2010. – 312 с.
6. Мокрушин, А.Н. Возможности сервиса «GOOGLE ФОРМЫ» при обучении математике. / А.Н. Мокрушин. Математика – основа компетенций цифровой эры: Материалы XXXIX Международного научного семинара преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов (01-02 октября 2020 года). – Москва: ГАОУ ВО МГПУ, 2020 – С. 11-113.
7. Павлова, М.А. Коллекция педагогических сценариев использования интерактивных творческих сред для дополнительных занятий по математике / М.А. Павлова, М.В. Шабанова // Информатика и образование. – 2016. – №7(276), сентябрь. – С. 27-36.
8. Санина, Е.И. Система компьютерного сопровождения обучающего курса по стереометрии с применением интерактивных технологий / О. А. Гришина, Е. И. Санина // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль, 2014 г., №1. – С. 48-52
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования: утверждён Минобрнауки РФ от 17 мая 2012 г. № 413. – URL: <https://rg.ru/2012/06/21/obrstandart-dok.html>
10. Шумакова, Е.О., Ведомесова, О.В. Особенности преподавания математики с использованием информационных технологий / О.В. Ведомесова, Е.О. Шумакова: Сборник трудов конференции « Математическое образование в цифровом обществе». Материалы XXXVIII Международного научного семинара преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов. – Из-во: МГПУ, Москва, 2019. – С. 308-310.

Педагогика

УДК 623.5

кандидат педагогических наук Светличный Евгений Григорьевич

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

кандидат педагогических наук Шанько Виктор Викторович

Ростовский юридический институт МВД России (г. Ростов-на-Дону);

кандидат юридических наук Жамборов Анзор Анатольевич

Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)

Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СТРЕЛЬБЫ ИЗ-ЗА УКРЫТИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД

Аннотация. В статье рассмотрены приемы и правила ведения огня из огнестрельного оружия из-за укрытия в условиях населенного пункта, помещений различных зданий и сооружений. Отмечается необходимость использования зеркала для отработки правильного положения стрелка за укрытием.

Ключевые слова: огневая подготовка, огнестрельное оружие, пистолет, автомат, курсант, слушатель, обучающийся, образовательная организация МВД России, стрелок, зеркало.

Annotation. The article discusses the techniques and rules of firing from firearms from behind a shelter in a settlement, premises of various buildings and structures. The need to use a mirror to work out the correct position of the shooter behind the cover is noted.

Keywords: fire training, firearms, pistol, machine gun, cadet, listener, student, educational organization of the Ministry of Internal Affairs of Russia, shooter, mirror.

Введение. Профессия сотрудника правоохранительных органов сложна и многогранна. Для того чтобы приступить к выполнению своих обязанностей, будущий полицейский должен пройти специальный отбор на профессиональную пригодность, а также, сложный процесс обучения и подготовки, который включает массу различных дисциплин.

Наряду с престижностью профессии правоохранителя, в своей деятельности ему часто приходится сталкиваться с опасностью для жизни и здоровья. По официальным данным ежегодно в России непосредственно от рук преступных элементов гибнет в среднем до 400 сотрудников. Учитывая смертность в дорожно-транспортных происшествиях, от несчастных случаев и других потерь эта цифра возрастает до 1000 человек. До 1500 сотрудников в год получают ранения при исполнении служебного долга. Вследствие длительных эмоционально-психологических перегрузок и стрессов количество самоубийств возросло до нескольких сотен в год [1].

Сотрудники органов внутренних дел имеют дело с разными категориями людей, в основном с наиболее трудными в социальном отношении, для которых характерны наличие асоциальных установок, неуправляемость, агрессивность и скрытый характер поведенческой деятельности. В этой связи сотрудники ОВД должны быть готовы к решению многообразных и сложных задач, нередко решаемых в условиях дефицита времени, возникновения критических ситуаций, связанных с риском и опасностью для жизни. В то же время личная профессиональная безопасность сотрудника во многом зависит от него самого, от его общей профессиональной подготовленности и профессионального опыта. Кроме того, зарубежная и отечественная практика деятельности правоохранительных органов показывает, что важную роль в обеспечении личной профессиональной безопасности сотрудника играет владение им специальной тактикой и методами действий в этом направлении [1, 5, 6].

В рамках обучения, дисциплины можно условно разделить на следующие блоки:

- базовый (философия, история, русский язык, иностранный язык, социологию и т.д.);
- общепрофессиональный (уголовное, административное, гражданское, право; уголовный процесс; криминалистику, криминологию и т.д.);
- специально-профессиональный (огневая подготовка, специальная физическая подготовка, тактико-специальная подготовка, личная безопасность и т.д.).

Освоение дисциплин третьего блока призвано привить ряд навыков и умений, которые не используются в большинстве других профессий. Например, умение правильно обращаться с огнестрельным оружием, применять меры физического

воздействия и приемы рукопашного боя, работать с топографическими картами, тактическим действиям при поиске, задержании и обезвреживании преступников, мерам личной безопасности в экстремальных условиях и т.д.

Далеко не последнее место в формировании полицейского-профессионала занимает дисциплина «Огневая подготовка».

В рамках этой дисциплины обучающиеся изучают меры безопасности при обращении с огнестрельным оружием, его материальную часть, выполняют нормативы с оружием и учатся быстро и точно поражать цели.

Изложение основного материала статьи. В процессе обучения всем вышеперечисленным навыкам и умениям, не следует забывать, что возможный противник будущего правоохранителя может быть вооружен, в том числе, огнестрельным оружием.

Следовательно, наряду с умением метко поражать цель, полицейский должен владеть навыками, позволяющими максимально сократить вероятность получения ранений от противника.

К таким навыкам можно отнести следующее:

- своевременно и быстро уходить с линии огня противника;
- стрелять из различных положений;
- умение правильно пользоваться укрытием и т.д.

В большинстве случаев полицейские применяют табельное огнестрельное оружие в городских условиях (улицы, помещения различных сооружений, дворы частных домовладений и т.д.) [2]. Следовательно, умение правильно пользоваться укрытиями очень важно для правоохранителя. Такие навыки должны быть досконально изучены и отработаны до автоматизма, чтобы в экстремальной ситуации не тратить время на долгий «поиск» нужного навыка в своем арсенале, а мгновенно его применять в зависимости от обстоятельств и сложившейся обстановки.

На первоначальном этапе обучения стрельбе преподаватель учит стрелка принимать положение максимально удобное для правильного выполнения практического упражнения (Рис. 1, 2) [3].



Рисунок 1



Рисунок 2

Такие стойки подходят только для стрельбы вне укрытия, так как представляют большой силуэт, для прицеливания противника и не могут обеспечить максимальную защиту (половина силуэта стрелка видна из-за укрытия) [4].

Упражнения стрельбы из-за укрытия выполняются с ограничением во времени. На оценку влияет количество попаданий в заданную мишень и соблюдение временных ограничений. Такие критерии, как правильность принятия положения для стрельбы из-за укрытия, не учитываются при оценивании.

В реальных условиях, намереваясь открыть огонь из-за укрытия, стрелок не всегда может определить количество противников (возможно один из них скрыт какими-либо элементами помещения или появится только в процессе огневого контакта). Следовательно, его задача максимально сократить площадь своего силуэта, выглядывающего из-за укрытия.

Стойка при стрельбе из-за укрытия имеет ряд кардинальных отличий от классической, направленных на максимальную защиту стрелка (Рис. 3, 4, 5).



Рисунок 3



Рисунок 4

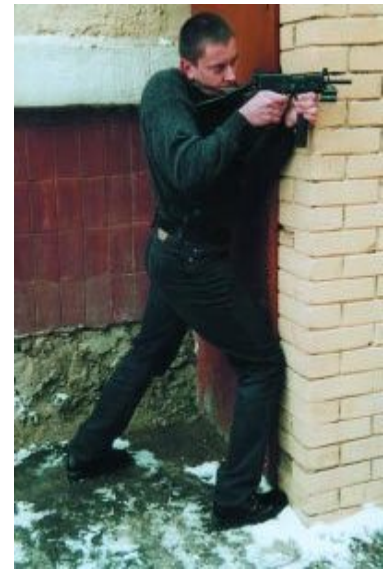


Рисунок 5

Отличительная особенность ведения огня из-за укрытия обусловлена тем, что стрелку при обнаружении опасности (противника), приходится совершать стремительный бросок в сторону укрытия и, возможно, открывать огонь по пути к укрытию (непосредственно, из-за укрытия). Во время движения к укрытию стрелку необходимо принять решение, каким будет положение для стрельбы. Если такой навык не отрабатывается на тренировках во время обучения, то ему будет довольно сложно выполнить в короткий промежуток времени набор необходимых действий:

- оценить обстановку (определить вооруженность противника, их количество и намерения);
- принять решение на открытие огня немедленно без перемещения к укрытию, открыть огонь во время движения или, сперва, занять безопасное положение для стрельбы за укрытием, а потом открыть огонь;
- определить объект, который можно использовать в качестве укрытия;
- во время движения к укрытию наметить положение для стрельбы;
- постоянно держать в поле зрения противника, чтобы, в случае его ухода с линии огня, отметить в каком направлении он скрылся.

Во время отработки такого навыка на полигоне (в тире), стрелок заранее не должен знать, по какой мишени/мишеням ему необходимо будет вести огонь. Мишени устанавливаются на разном расстоянии от стрелка (возможно использование мишеней имитирующих преступника с заложником – Рис. 7), преподаватель определяет мишень для стрельбы во время выполнения упражнения. Часть мишеней имитируют противника с оружием (Рис. 8), часть – без оружия (Рис. 9). От вида мишени будут зависеть действия стрелка (открывать огонь до укрытия или двигаться к таковому сразу).

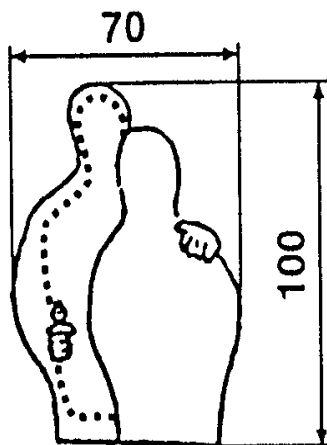


Рисунок 7



Рисунок 8

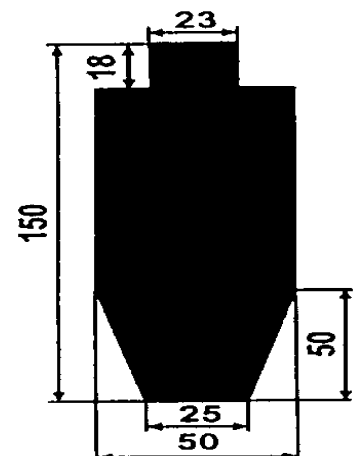


Рисунок 9

Также устанавливаются различные укрытия, обуславливающие выбор положения для стрельбы (стоя, с колена, лежа и т.д.).

Во время отработки рассматриваемого навыка необходимо перемещаться между укрытиями и выполнять стрельбу из-за различных укрытий.

Для отработки правильности занятия укрытий следует использовать большое зеркало, устанавливая его перед укрытием, чтобы стрелок видел часть своего силуэта, видимого его противнику (Рис. 10).



Рисунок 10

При использовании зеркала, возможна работа «вхолостую» по своему отражению (имитация противника, стреляющего из-за укрытия).

Рассмотренные приемы и упражнения следует использовать на занятиях по дисциплинам «Огневая подготовка» и «Личная безопасность сотрудника правоохранительных органов».

Выводы. Использование в профессиональной подготовке рассмотренных приемов позволит подготовить правоохранителя к действиям в экстремальных ситуациях, увеличит его шансы на выживание в огневом контакте с противником, способствует усвоению навыков и умений оценки укрытий, а так же ведению огня из-за различных укрытий (стена, дверной и оконный проем, автомобиль) из различных положений для стрельбы (стоя с одной/двух рук, с колена, с колен, лежа, лежа на боку), это позволит развить мышечную память для быстрого принятия наиболее оптимального положения для стрельбы.

Литература:

1. «Мода или жизнь!» URL: <http://www.gunfight.info/?p=1018>.
2. Светличный Е.Г. Обучение курсантов и слушателей тактическим навыкам использования укрытий при применении огнестрельного оружия // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта. – 2020. – Выпуск 66 (1). – С. 189-192.
3. Светличный Е.Г. Особенности использования укрытий при стрельбе из короткоствольного огнестрельного оружия // Электронный сборник материалов всероссийской научно-практической конференции «Научно-методические проблемы профессиональной и служебной подготовки в органах внутренних дел России». – Ставрополь. – 2017. – С. 130-134.
4. Светличный Е.Г., Михно Т.А. Применение методик новой стрелковой техники при обучении курсантов и слушателей учебных заведений системы МВД России // Материалы Всероссийского круглого стола «Совершенствование огневой и тактико-специальной подготовки». – Орел. – 2016. – С. 136-140.
5. Челпанова М.М., Лахин О.И. Проблемные аспекты деятельности министерства внутренних дел Российской Федерации // Сборник материалов XVIII Международной научно-практической конференции «Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития» 11 мая 2020 года. – Чебоксары. – 2020. – С. 242-244.
6. Шанько В.В., Болобан М.Л. Сущность и структура профессионально-правовой культуры, критерии её сформированности у курсантов вузов МВД // Глобальный научный потенциал. – Тамбов. - 2019. - № 5 (98). – С. 177-180.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Сергеева Елена Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);
кандидат педагогических наук, старший преподаватель Вахрушева Инна Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

ПРЕПОДАВАНИЕ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В период пандемии формы обучения в вузе вынужденно меняются, и дистанционный формат обучения становится единственно возможным. Дистанционное обучение предполагает взаимодействие педагога и студента «на расстоянии», с помощью современных технологий и сети Интернет, а также применение при обучении кейс-технологий. В статье, проанализировав различные определения дистанционного обучения, выделив существенные на наш взгляд, черты этого понятия, мы сформулировали определение дистанционного обучения. Также в статье рассмотрены методы и средства дистанционного обучения для применения в преподавании высшей математики онлайн. Дистанционное обучение ориентируется на требования, предъявляемые работодателями, оно должно быть качественным, способствовать

формированию личности, ее реализации. В статье рассматриваются особенности дистанционного обучения при изучении математики в вузе, плюсы и минусы такого обучения. Так как оценка качества обучения – это один из показателей эффективности любой формы обучения, то в статье поговорим и об этом. Рассмотрев перечисленные выше моменты, сделаем следующие выводы об особенностях преподавания высшей математики в условиях дистанционного обучения. Накопленный опыт, доказал эффективность применения дистанционных технологий обучения на непродолжительное время при методически грамотной их организации. По нашему мнению, полностью переходить на дистанционный формат обучения по математике или другим техническим дисциплинам нецелесообразно, так как довольно много минусов и спорных моментов при таком обучении. Нельзя обойтись без очных практических занятий и лабораторных работ под руководством педагога.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционные методы и средства, качество обучения, преподавание математики, высшее образование.

Annotation. During the pandemic, the forms of education at the university are forced to change, and the distance learning format becomes the only possible one. Distance learning involves the interaction of a teacher and a student "at a distance", with the help of modern technologies and the Internet, as well as the use of case technologies in teaching. In the article, after analyzing various definitions of distance learning, highlighting the essential features of this concept in our opinion, we formulated the definition of distance learning. The article also discusses methods and means of distance learning for use in teaching higher mathematics online. Distance learning focuses on the requirements imposed by employers, it must be of high quality, contribute to the formation of personality, its realization. The article discusses the features of distance learning in the study of mathematics at the university, the pros and cons of such training. Assessment of the quality of training is one of the indicators of the effectiveness of any form of training, so we will talk about this in the article. Having considered the above points, we will draw the following conclusions about the features of teaching higher mathematics in distance learning. The accumulated experience has proved the effectiveness of using distance learning technologies for a short time with their methodically competent organization. In our opinion, it is impractical to completely switch to a distance learning format in mathematics or other technical disciplines, since there are quite a lot of disadvantages and controversial points in such training. It is impossible to do without face-to-face practical classes and laboratory work under the guidance of a teacher.

Keywords: distance education, distance learning methods and facilities, quality of education, teaching mathematics, higher education.

Введение. Дистанционное обучение появилось в связи с развитием почтовой связи в конце XVIII века в странах западной Европы, как "корреспондентское обучение". В России такое обучение возникает только в конце XIX столетия. Все дидактические материалы с указаниями для самостоятельной работы ученикам доставляла почта [7]. На тот момент такой вид обучения был ориентирован на учеников, которые в силу физического здоровья или удаленного местоположения не имели возможности обучаться традиционным способом. Фактически это было полностью самостоятельное обучение с учетом письменных рекомендаций преподавателя. Сегодня, в эпоху современных наукоемких технологий, дистанционный формат обучения принципиально трансформировался. В XXI веке происходит активное внедрение дистанционного обучения в вузах всего мира.

Дистанционное обучение – это современная технология, позволяющая сделать обучение более интересным и насыщенным, а еще, как мы увидели в период пандемии, дистанционное обучение может быть и единственно возможным в данный период времени. Это образование человека двадцать первого века, теснейшим образом связанное с использованием компьютера, современных технологий и сети Интернет [8].

Очень много исследований отечественных ученых по данной теме, мы опирались на работы А.А. Андреева [1], М.Б. Лебедевой [4], Е.С. Полат [6], В.И. Солдаткина [1], Б.Е. Стариченко [10] и др.

Мы обратились к российскому законодательству для уточнения понятия "дистанционные образовательные технологии". В ст. 16 Федерального закона «Об Образовании в РФ» сформулировано определение дистанционных образовательных технологий, которые следует понимать как образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [3].

Дистанционные образовательные технологии помогают в современной неблагоприятной эпидемиологической обстановке организовать процесс обучения, построить такую образовательную систему обучения, в которой студент будет не пассивным, а активным участником образовательного процесса, они упрощают для студента доступ к получению информации и открывают новые возможности индивидуализации учебной деятельности.

Единой системы терминов и понятий в области дистанционных образовательных технологий не разработано, она находится в стадии формирования. В различных источниках информации мы можем встретить такие термины, как Интернет-обучение, дистанционное образование, дистанционный формат обучения, дистанционное обучение, дистанционный курс, эти понятия используют для описания особенностей обучения на расстоянии с применением современных информационных технологий [4]. Для нас важным понятием является дистанционное обучение.

При дистанционном обучении учитель и ученик взаимодействуют друг с другом «на расстоянии» с помощью электронных средств. При этом возможно использование кейс-технологии, при которой в начале обучения студент получает «портфель» с набором материалов для курса, это могут быть электронные книги, диски (электронные учебники), проверочные задания и т.д.

Составляющие дистанционного обучения: дистанционное преподавание и дистанционное обучение (познавательная деятельность учащихся). Нет единого мнения в определениях понятия «дистанционное обучение». Например, А.А. Андреев дает такое определение [1, С. 19]: «Дистанционное обучение можно определить, как целенаправленный, организованный процесс интерактивного взаимодействия обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантный (индифферентный) к их расположению в пространстве и времени, который реализуется в специфической дидактической системе».

В педагогическом энциклопедическом словаре под дистанционным обучением понимается технология целенаправленного и методически организованного руководства учебно-познавательной деятельностью обучающихся (независимо от уровня, получаемого ими образования), проживающих на расстоянии от образовательного центра, которая может быть использована при любой форме обучения [5].

Лаборатория дистанционного обучения Института содержания и методов обучения Российской академии образования так определяет дистанционное обучение: взаимодействие учителя и учащихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемые специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность [4].

Мы определяем дистанционное обучение как целенаправленный, систематический процесс самостоятельного овладения обучающимися знаниями, умениями и компетенциями по изучаемому предмету, организованный и контролируемый на расстоянии педагогами [7].

Изложение основного материала статьи. В последнее десятилетие в нашей стране дистанционное обучение с каждым годом становится все более популярным, в большинстве российских университетов сегодня существуют факультеты дистанционного образования. Казалось бы, проблемы дистанционного обучения достаточно изучены, по ним даны рекомендации в десятках работ российских и зарубежных ученых. Но, если посмотреть, то основная часть исследований носит общий, обзорный характер или рассматривает область преподавания гуманитарных, специальных технических дисциплин. Вопросы преподавания высшей математики в вузе изучены в малой степени, а ведь математика довольно сложно воспринимается некоторыми студентами даже при обычном, традиционном преподавании. А при дистанционном формате обучения восприятие материала для отдельных студентов может быть еще более сложным. В то же время эта дисциплина является крайне важной в учебном процессе вуза, так как она фундаментальна для изучения других технических дисциплин.

Мы предлагаем следующие методы и средства дистанционного обучения для применения в преподавании высшей математики онлайн.

Методы «средового» обучения, ими является совокупность совместных действий педагога и студентов по организации обмена учебной информацией и ее восприятию, пониманию и применению с помощью средств дистанционных образовательных технологий, входящих в состав конкретной информационной образовательной среды (Personal Learning Environments – PLE, Personal Teaching Environment – PTE). Стариченко Б.Е. считает, что образовательные среды PLE, PTE определяют следующим образом: личная учебная среда студента PLE – созданный им в виртуальном пространстве, поддерживаемый и развиваемый собственный информационный ресурс учебного назначения (личная страница в социальной сети, блог, твиттер или сайт); персональная среда обучения PTE – созданная, размещенная и поддерживаемая самим преподавателем в виртуальном пространстве совокупность компонентов образовательного процесса (содержание, формы, методы и средства обучения, средства коммуникации), обеспечивающая индивидуальную и совместную учебную деятельность студентов в процессе освоения дисциплины [10]. Методы дистанционного обучения – ориентированы на индивидуальность каждого студента, на их практические навыки применения методов на практике. Мы в своей работе при дистанционной форме обучения студентов активно применяем проектный подход, подробно мы останавливались на этом в более ранних статьях [11]. Проведем классификацию средств ДОТ по нескольким основаниям.

По характеру исполнения все средства дистанционных образовательных технологий можно разделить на группы: электронные учебные средства (все, выполняемые с помощью компьютера программы, необходимые для учебного процесса, программные педагогические средства (программы, исполняемые ЭУС), электронные учебные материалы (документы, представляемые программой, обеспечивающей создание материалов путем конструирования).

По способу организации учебной деятельности в процессе изучения математики, можно применить такую классификацию: 1) программы, используемые обучающимися (справочные системы, компьютерные тренажеры; исследовательские моделирующие программы; компьютерные контролирующие программы); 2) группа программ преподавателя (демонстрационные моделирующие программы; программы проверки индивидуальных заданий).

Средства дистанционного обучения очень разнообразны, мы в своей работе применяем электронные учебные книги и справочники, электронные лабораторные практикумы; компьютерные обучающие системы; аудио и видео учебные материалы; Интернет-тренажеры, электронная почта; chat; видеоконференции; веб-сайты; доски объявлений, тесты, и другие.

Изучение математики в вузе дистанционно имеет свои «плюсы» и «минусы», рассмотрим их.

Среди преимуществ любого дистанционного образования самым главным, наверно, является его доступность. Студенты могут слушать лекции преподавателя, находясь дома, за тысячи км от лектора. Всё, что нужно – это желание, немного свободного времени и ноутбук с Интернетом. Дистанционное обучение равно возможно для всех обучающихся, независимо от состояния их физического здоровья, места проживания.

Дистанционное обучение, еще и очень удобно, психологически комфортно и менее затратно. Не нужно тратить время и деньги на дорогу до места учебы, жить в общежитии, питаться в столовой, можно учиться, не выходя из дома в комфортной обстановке.

Период пандемии показал нам, что такой вид образования может быть единственно возможным в данный период времени.

Но есть и ряд отрицательных характеристик дистанционного обучения.

Для преподавателя математики намного больше времени придется потратить на подготовку к занятиям. Это специалист по гуманитарной дисциплине может обычно прочитать свою привычную лекцию онлайн. Для качественной лекции онлайн по математике обязательно нужна хорошая онлайн доска или другие дополнительные технические средства. У многих преподавателей нет достаточного опыта, технических средств для такого дистанционного обучения.

При дистанционном обучении происходит длительное сидение за компьютером, что вызывает большую зрительную нагрузку.

Нет живого общения преподавателя со студентами, студентов между собой, происходит изолированное обучения, для некоторых людей это психологически тяжело. Студенты лишены прелестей студенческой жизни, дистанционное обучение лишает возможности обмениваться эмоциями, рождают коллективные новые идеи. По данным психологических опросов от отсутствия личного общения страдает более 75 процентов студентов. Процесс получения высшего образования – это процесс получения профессиональных знаний, умений, формирование профессиональных компетенций, а так же студента важный этап в формировании личности: развитие чувства долга и патриотизма, построение индивидуальной ценностной шкалы, воспитание эстетических вкусов, создание круга общения и т.д. Все это невозможно сформировать и развить при дистанционной форме обучения.

Неизбежно при данном виде обучения увеличивается объем домашней работы, т.к. преподаватель вычленяет при очном объяснении нового материала главное в нем, а при самостоятельном изучении студенту приходится больше времени тратить на понимание материала.

Отсутствие контроля расхолаживает студентов, только очень ответственные и добросовестные студенты прилежно учатся на дистанте.

При такой форме обучения невозможно качественно провести практические занятия. Большие трудности возникают также с объективностью оценивания работ студентов, т.к. непонятно, самостоятельно ли выполнена работа.

Одной из актуальных проблем дистанционного процесса преподавания математики является организация оценки качества обучения. Оценка качества обучения, кроме качества образовательной программы, условий реализации образовательного процесса, подразумевает оценку образовательных достижений студентов, то есть развитие

математической компетентности студентов. Критерии и показатели, позволяющие определить уровень развития математической компетентности студентов в вузе, были разработаны и описаны нами ранее [9]. В настоящее время отсутствуют общепринятые документы, регулирующие организацию оценки качества дистанционного обучения. Опираясь на цели дистанционного обучения, нами были разработаны параметры такого обучения, определены критерии оценки его качества [7].

Формы контроля при дистанционном обучении разнообразны, мы в своей работе используем итоговые за семестр дистанционно организованные экзамены, контрольные тесты, онлайн-собеседования, практические, курсовые, лабораторные работы, проектные работы и т.д. Студенты, приступая к изучению новой темы, должны четко понимать, какой контроль знаний, компетенций им предстоит по этой теме. На данный момент каждый преподаватель при дистанционном обучении разрабатывает задания контроля самостоятельно, а хотелось бы, наличия единой системы государственного тестирования студентов по различным темам, различного уровня сложности.

Выводы. Накопленный опыт, доказал эффективность применения дистанционных технологий обучения на непродолжительное время при методически грамотной их организации. По нашему мнению, полностью переходить на дистанционный формат обучения по математике или другим техническим дисциплинам нецелесообразно, так как довольно много минусов и спорных моментов при таком обучении. Нельзя обойтись без очных практических занятий и лабораторных работ под руководством педагога. Освоение образовательных программ в режиме онлайн (самостоятельно) возможно лишь сознательными студентами, с высокими навыками самоорганизации и контроля, а также с современными техническими средствами обучения. Дистанционное образование сегодня – это очень перспективное направление, но далеко не все специальности в вузе можно изучать таким образом. Онлайн технологии являются лишь эффективным подспорьем для привычного очного формата обучения по техническим дисциплинам, в том числе, по математике. Хотя, для повышения квалификации или в качестве дополнительного образования, дистанционный формат обучения может являться идеальным вариантом.

Литература:

1. Андреев, А.А., Солдаткин, В. И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация / А.А. Андреев, В.И. Солдаткин – М.: МЭСИ, 1999. – 196 с.
2. Гончарова, З.Г. Дистанционное обучение как инновационная модель преподавания математики в высшей школе / З.Г. Гончарова // Педагогика и психология образования. – 2019. – № 4. – С. 95-103. – DOI 10.31862/2500-297X-2019-4-95-103.
3. Закон Российской Федерации "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации с изм. и допол. в ред. от 06.03.2019.
4. Лебедева, М.Б. Дистанционные образовательные технологии: проектирование и реализация учебных курсов / Лебедева М.Б., Агапов С.В., Горюнова М.А., Костиков А.Н., Костикова Н.А., Никитина Л.Н., Соколова И.И., Степаненко Е.Б., Фрадкин В.Е., Шилова О.Н. / Под общ. ред. М.Б. Лебедевой. – СПб.: БХВ-Петербург, 2010. – 336 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бимбад. – М.: Большая рос. энцикл., 2002. – 528 с.
6. Полат, Е.С. Современные и педагогические технологии в системе образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М.: ИЦ «Академия», 2010. – 368 с.
7. Сергеева, Е.В. Дистанционный формат обучения в вузе. Критерии его оценивания / Е.В. Сергеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-4. – С. 318-321.
8. Сергеева, Е.В. Дистанционное обучение при изучении математики / Е.В. Сергеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-1. – С. 266-268.
9. Сергеева, Е.В. Критерии, определяющие уровень развития математической компетентности студентов. – [Электронный ресурс] / Е.В. Сергеева // Мир науки: Интернет – журнал. – 2016. – Т.4. – № 1.– Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/37PDMN116.pdf>
10. Стариченко, Б.Е. Профессиональный стандарт и ИКТ-компетенции педагога / Б.Е. Стариченко // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 7. – С. 6-15.
11. Sergeeva, E.V. The Importance of Mathematics for Future Architects and Civil Engineers / E.V. Sergeeva // IOP Conference Series: Materials Science and Engineering: International Science and Technology Conference "FarEastCon 2019", Vladivostok, Russky Island, 01-04 октября 2019 года. – Vladivostok, Russky Island: Institute of Physics Publishing, 2020. – P. 052024. – DOI 10.1088/1757-899X/753/5/052024.

Педагогика

УДК 372.851

кандидат педагогических наук, доцент Скрыбина Алевтина Гавриловна

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

доктор педагогических наук, профессор Иванова Августина Васильевна

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

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. Ситуация современного мира, в плане информационных технологий с каждым годом быстро меняется, приходится разбираться с большим количеством информации, для выбора оптимального варианта информации в конкретный момент. Российское школьное образование стремится попасть в международные рейтинги школьного образования – такие, как PISA, PIRLS. Все это, есть приоритетные вопросы системы российского образования. В этой связи, необходимым становится формирование и развитие функциональной грамотности у школьников. Итак, целью исследования является обоснование формирования функциональной грамотности школьников средствами математики. Задачи: изучить нормативно-правовые акты и опыт формирования функциональной грамотности в школе; показать возможность формирования функциональной грамотности средствами математики. В статье приведены законодательные акты, указы по формированию и развитию функциональной грамотности школьников России, представлены средства их формирования, описан ход обучения математике на основе деятельностного подхода и приведены выводы. Подведен итог о возможности совершенствования формирования функциональной математической грамотности и их внедрения в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: функциональная грамотность, математическая грамотность, деятельностный подход.

Annotation. The situation in the modern world, in terms of information technologies, changes rapidly every year, you have to deal with a large amount of information in order to choose the optimal version of information at a particular moment. Russian school education is striving to get into international rankings of school education, such as PISA, PIRLS. All of this is a priority issue for the Russian education system. In this regard, it becomes necessary to form and develop functional literacy among schoolchildren. So, the purpose of the study is to substantiate the formation of functional literacy of schoolchildren by means of mathematics. The tasks are: to study regulations and experience in the formation of functional literacy at school; to show the possibility of forming functional literacy by means of mathematics. The article presents legislative acts, decrees on the formation and development of functional literacy of schoolchildren in Russia, presents the means of their formation, describes the course of teaching mathematics based on the activity approach, and provides conclusions. The article summarizes the possibility of improving the formation of functional mathematical literacy and their implementation in a comprehensive school.

Keywords: functional literacy, mathematical literacy, activity approach.

Введение. В «Концепции развития математического образования в РФ» (распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. № 2506-р) дано распоряжение выведения математического образования в России на лидирующие позиции в мире [4]. В указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», четко поставлена цель: «обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования [7]». В требованиях школьного ФГОС к результатам освоения образовательной программы относятся личностные, метапредметные и предметные результаты [9]. Данные документы указывают, что в системе образования, главным приоритетным вопросом выходит формирование и развитие функциональной грамотности обучающихся, который входит в проверку международной программой по оценке образовательных достижений обучающихся (PISA), международным исследованием качества математического и естественнонаучного образования (TIMSS), по следующим направлениям – читательская грамотность, математическая грамотность, естественнонаучная грамотность и финансовая грамотность. В которой оценивается, способность обучающихся использовать полученные в школе знания, умения и навыки в жизненных ситуациях.

В настоящее время на рынке труда приветствуются следующие характеристики личности – лидерство, коммуникабельность, толерантность, работа в команде, продуктивная деятельность. Итак, востребовать на рынке труда заключается в универсальных навыках, т.е. обладании функциональной грамотностью.

Изложение основного материала статьи. В быстро меняющемся мире, в системе образования происходят существенные изменения, прежде всего, это затрагивает такие направления: 1) психология восприятия информации, его переработка и использование, 2) проблема мотивации учения, 3) формирование действенных знаний, с целью развития способности у обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, «воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций [7]», конкурентоспособных профессионалов своего дела.

По определению Алексея Алексеевича Леонтьева, выдающегося советского и российского лингвиста, психолога, понятие «функциональная грамотность» означает: функциональная грамотность – это способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений. Что, созвучно с программой мониторинговой проверки качества общего образования школьников международной программы PISA.

Формирование и развитие функциональной грамотности школьников, в частности математической грамотности (одной из составляющих функциональной грамотности) интересует и волнует многих исследователей М.А. Ушакову [8], Г.А. Симаховскую [6], И.Н. Власову [1], Е.И. Санину [5], Е.Ю. Лукичеву [3], и многих других.

Так, М.А. Ушакова [8], для формирования математической грамотности использует специальные практико-ориентированные задания на уроках математики в школе, проблемные ситуации, представленные в некотором контексте и разрешаемые доступными обучающемуся средствами математики. Г.А. Симаховская [6], предлагает введение в школьное обучение, гибкие междисциплинарные элективные курсы, где акцент отведен на задания, позволяющие адаптировать математические знания на объекты, ситуации и процессы из различных сфер жизнедеятельности. Особое внимание заслуживает исследование И.Н. Власовой [1], посвященное формированию и развитию общелогических умений школьников, которые являются важной составляющей функциональной математической грамотности. В своем исследовании, она описала методические условия формирования базовых логических действий школьников на уроках математики. Е.И. Санина, И.В. Насикан [5] показали, что развитие функциональной математической грамотности возможно средствами контекстных задач по математике, которые формируют у обучающихся исследовательские умения, как основы овладения универсальными учебными действиями. Е.Ю. Лукичева [3] в своей статье, отмечает, что для формирования функциональной грамотности школьников, учителю необходимо корректировать свою деятельность по обучению математике в школе, выделяя структуры понятия «современная математическая грамотность», основанной на принципах «фундаментальные математические идеи» и «математическая компетентность».

Итак, понятия «математическая грамотность» и «функциональная математическая грамотность» во всех вышеизложенных исследованиях представлены как синонимы, куда входят «факты, понятия, инструменты, необходимые для описания, объяснения и прогнозирования явлений и событий профессиональной и окружающей жизни» [2]. Обучая математике школьников, способствуя осознанию и пониманию ими математических понятий и средств, непосредственное её прикладное значение, т.е. межпредметной связи и с жизнью, идет формирование их функциональной математической грамотности.

Все вышеизложенные исследования подтверждают, что математические знания являются основой для формирования и развития умений и навыков. Математические задачи, призваны к умению выполнять математические расчеты, проводить рассуждения, делать соответствующие выводы, с помощью которых производится формирование математической компетенции. Безусловно, с помощью математических задач (средства) успешно формируется и развивается мыслительная деятельность, такие её качества как быстрота, широта, самостоятельность, критичность, гибкость. Можно отметить, что стиль мышления влияет на способы решения проблем, способы поведения, личностные особенности человека.

В этой связи, в обучении математике школьников наиболее успешным выступает использование деятельностного подхода. Деятельностный подход в учебном процессе предполагает активную, разностороннюю, познавательную самостоятельность школьника. Основные преимущества деятельностного подхода на уроках математики заключаются в формировании у обучающихся навыков самостоятельной работы; умения творческого и креативного подхода при решении задачи; мотивации к познавательной деятельности и проявлению интереса к самому предмету. Применение деятельностного подхода в обучении лежит в основе многих современных педагогических технологий, таких как: проблемное обучение, проектное обучение, интерактивные методы обучения, интегрированное обучение и другие.

На сегодняшний день, приходится констатировать, что, не все учителя готовы к изменениям (используют традиционные методы, формы и технологии обучения), учебно-методический комплект (средства обучения) опаздывает за инновациями, психология современных школьников меняется (у большинства подростков преобладает клиповое мышление), всевозможные проблемы с дистанционной формой обучения и другие. На волне всех перемен, учителям школ, все же приходится обучать и воспитывать наше будущее поколение, формировать у них функциональную грамотность.

На уроках математики, средствами обучения, формирования и развития тех или иных качеств личности, остаются математические задачи. На наш взгляд, формирование математической грамотности наиболее удачно подходят задачи, фабула которых должна отражать реальные объекты и их свойства, доступность нематематических ситуаций, текст задачи должен быть интересным и познавательным.

Приведем задачи из раздела «Элементы теории вероятностей», в которых отражены реальные жизненные события и однозначно решаются разными способами, которые не требуют знания сложных математических формул. Решение такого характера задач, требуют анализа, соответствующих наглядных представлений, в ходе которого, систематизируется само решение, прослеживается мыслительная деятельность обучающегося.

1. Гигрометр измеряет влажность в помещении картинной галереи. Вероятность того, что влажность окажется не ниже 40%, равна 0,82. Вероятность того, что окажется не выше 56% равна 0,74. Найдите вероятность того, что влажность находится в промежутке от 40% до 56%.

2. В торговом центре два одинаковых автомата продают кофе. Обслуживание автоматов происходит по вечерам после закрытия центра. Известно, что вероятность события «К вечеру в первом автомате закончится кофе» равна 0,25. Такая же вероятность события «К вечеру во втором автомате закончится кофе». Вероятность того, что кофе к вечеру закончится в обоих автоматах, равна 0,15. Найдите вероятность того, что к вечеру кофе останется в обоих автоматах.

3. Автоматическая линия изготавливает зарядные устройства для телефонов. Известно, что 3% готовых устройств неисправны; 97% исправных устройств обнаруживаются при контроле качества продукции. Однако система контроля ошибочно бракует 1% исправных устройств. Устройства, которые не забракованы, упаковываются и поступают в продажу. Найдите вероятность того, что случайно выбранное сошедшее с автоматической линии зарядное устройство поступают в продажу.

Важным положением, мы считаем, что при решении приведенных задач, нужно использовать нетривиальный подход, т.е. научить решать такого рода задачи с помощью координатной прямой (первая задача), кругами Эйлера (вторая задача), деревом вероятностей (третья задача). Где прослеживается наглядность представления хода решения задачи и мыслительная деятельность школьника. Для того, чтобы научить обучающихся пользоваться нетривиальным методом, учителю необходимо самому владеть данным методом в совершенстве. Значит, учитель, сам должен постоянно учиться, находить новые методы решения задач, на уроках пользоваться всевозможными современными методами, технологиями, средствами обучения.

Выводы. Резюмируя проведенные исследования по формированию функциональной математической грамотности школьников при обучении математике, обозначим основные направления: идти со временем (учителям уметь перестраиваться под изменения); систематически совершенствовать профессиональные компетенции; использовать в обучении деятельностный подход. Наиболее успешным способом формирования функциональной грамотности школьников, можно считать обобщения полученных знаний, её интеграции посредством реализации межпредметных связей.

Литература:

1. Власова И.Н. Формирование общелогических действий при обучении математике как основы функциональной грамотности современного школьника // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2021. – №7. – С. 9-16.

2. Дударева Н.В., Утюмова Е.А. Модель формирования функционально-математической грамотности в процессе обучения математике // педагогическое образование в России. – 2021. – №43. – С. 14-25.

3. Лукичева Е.Ю. Математическая грамотность: обзор понятия и методика формирования // Теоретико-методологические проблемы современного образования. – С. 46-53.

4. Распоряжение Правительства РФ от 24.12.2013 N 2506-р (ред. от 08.10.2020) «Об утверждении Концепции развития математического образования в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_156618/3f0c2ce94c2946a821d9a52987a9516f5eac89ee/ (дата обращения: 20.10.2021).

5. Санина Е.И., Насикан И.В. Контекстные задачи по математике как средство развития функциональной грамотности обучающихся // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2019. – №1(82). – С. 308-310.

6. Симановская Г.А. Математическая грамотность школьника как компонент функциональной грамотности // Continuum. Математика. Информатика. Образование. – 2020. – № 4 (20). – С. 40-45.

7. Указ Президента Российской Федерации от 7.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027/page/1> (дата обращения: 20.10.2021).

8. Ушакова М.А. Развитие функциональной грамотности школьников посредством повышения качества математического образования // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. – 2020. – №1(0). – С. 56-59.

9. Федеральные государственные образовательные стандарты. Об утверждении федерального государственного стандарта среднего (полного) общего образования приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 №413, зарегистрирован в Минюсте России 07.06.2012 №24480) // Вестник образования России. – 2012. – №18. – С. 51-65.

УДК 372.881.111.1

кандидат педагогических наук Соколова Елена Геннадьевна

Приволжский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Коларькова Оксана Геннадьевна

Приволжский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия» (г. Нижний Новгород)

ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО АКТУАЛИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматривается проблема соответствия содержания иноязычной подготовки будущих юристов постоянно меняющимся требованиям социума к юридическому образованию. Авторами обосновывается целесообразность интеграции профессионально ориентированного и межкультурного подходов к обучению иностранному языку в юридическом вузе. В рамках установленного целеполагания и выбранных подходов предлагается актуализировать содержание обучения юридическому английскому языку посредством отбора нового текстового фонда согласно критериям, определенным авторами в результате исследования.

Ключевые слова: иноязычная подготовка, юрист, содержание обучения, межкультурный подход, профессиональная самоидентичность, поликультурный, текст по специальности, критерии отбора.

Annotation. The article deals with the problem of compliance of foreign language training content for future lawyers with society's constantly changing requirements for lawyers' education. The authors substantiate the feasibility of integrating professionally oriented and intercultural approaches to teaching a foreign language at a law university. Within the framework of the established goal-setting and the selected approaches, it is proposed to update the content of teaching legal English by selecting a new text fund according to the criteria determined by the authors as a result of their research.

Keywords: foreign language training, lawyer, teaching content, intercultural approach, professional self-identity, multicultural, text on specialty, selection criteria.

Введение. В настоящее время мы наблюдаем, что геополитическая ситуация в мировом сообществе постоянно и кардинально меняется. В сложных экономических и политических условиях юрист выполняет одну из важнейших функций – осуществляет регулирование правоотношений на межгосударственном и внутригосударственном уровнях. Кроме того, в разных сферах международной экономической деятельности необходимо надежное и грамотное юридическое сопровождение. Акцентируя внимание на высокой социальной значимости профессии юриста в межгосударственных вопросах, необходимо помнить о том, что процесс иноязычной подготовки будущих бакалавров и специалистов в области права требует постоянной актуализации содержания обучения дисциплинам «Иностранный язык» и «Иностранный язык в сфере юриспруденции».

Пересмотр основных компонентов содержания иноязычной подготовки будущих юристов необходимо проводить, ориентируясь на стратегические цели обучения иностранному языку в вузе. С традиционной методической точки зрения, результатом обучения студентов является иноязычная профессионально ориентированная коммуникативная компетенция [2, С. 23]. Однако по результатам многолетних исследований в области лингводидактики, стратегическая цель обучения представляется намного шире. В прошлом десятилетии особое внимание уделялось развитию поликультурной личности. В последние годы в рамках интегрированного подхода к высшему образованию кроме развития черт поликультурности совместно с культурной идентичностью считается целесообразным развитие профессиональной самоидентичности в процессе изучения всех дисциплин, в том числе и иностранного языка [5, С. 446].

Изложение основного материала статьи. Исследуя вопрос актуализации содержания обучения будущих юристов иностранному языку в высшей школе, на первом этапе мы рассмотрели его основные компоненты с целью поиска оптимального способа его обновления.

На наш взгляд, качественные и эффективные изменения в содержании обучения, которые бы позволили реализовать комплексное культурно-профессиональное целеполагание, должны касаться в первую очередь лингвистического компонента.

Как известно в методической науке, лингвистический компонент состоит из языкового материала и правил оперирования им; определенного комплекса необходимых лингвистических, профессиональных, страноведческих и поликультурных знаний; сфер, тем и стандартных ситуаций общения с соответствующим им текстовым материалом.

Приведем примеры лингвистической составляющей содержания обучения из практики преподавания английского языка студентам направлений подготовки 40.03.01 «Юриспруденция» (уровень бакалавриата) и 40.05.04 «Судебная и прокурорская деятельность» (уровень специалитета) в Российском государственном университете правосудия (далее по тексту – РГУП).

Минимум лексических и грамматических средств иноязычного общения в сфере юриспруденции в виде ряда специфических грамматических явлений и терминов английского языка юриспруденции (*Legalese*) составляют языковой материал для изучения будущими юристами [6, С. 90]. Лексический и грамматический минимумы для активного усвоения определяются преподавателями в процессе семантического анализа англоязычных текстов юридической тематики статистическим методом, а также в соответствии с нормативными требованиями рабочих учебных программ РГУП.

Исходя из перспективы профессиональной деятельности будущих юристов в сфере международного экономического сотрудничества, в рабочих программах РГУП широко представлена социокультурная составляющая. Студентам сообщаются страноведческие и поликультурные знания о правовых системах англоговорящих стран и России; менталитете и моральных ценностях в иноязычном сообществе юристов; культурно-этических нормах профессиональной коммуникации в разных странах [8].

Следует отметить, что культурный аспект иноязычной подготовки будущих юристов часто остается без должного внимания. Однако, как известно по теории межкультурной коммуникации, для осуществления успешного устного профессионального общения на иностранном языке знания терминов и правил построения высказывания недостаточно [13, С. 22-57]. Решение вопросов в области международного экономического взаимодействия, международного права посредством иноязычного общения требует особого дипломатического подхода, так как сложно достигать продуктивных результатов общения с представителями иного этнокультурного профессионального сообщества [12, С. 295].

Таким образом, нам видится логичным обучение будущих юристов английскому языку в рамках межкультурной образовательной парадигмы. Именно межкультурный подход в сочетании с традиционным профессионально

ориентированным подходом к обучению студентов иностранному языку могут быть эффективными для реализации культурно-профессиональной основы высшего юридического образования [10, С. 231].

В ходе рассмотрения вопроса актуализации содержания обучения через призму культурно-профессиональной интеграции выявлена основная варьируемая составляющая в лингвистическом компоненте. Анализ практической работы на занятиях показывает, что студенты изучают языковой материал, приобретают профессиональные, страноведческие и поликультурные знания, знакомятся с образцами построения устной и письменной речи в процессе работы с иноязычными аудио- и печатными текстами разных типов (учебными, адаптированными, аутентичными). В связи с этим мы полагаем, что обновление текстового материала может быть основным способом актуализации содержания обучения.

Теоретическим обоснованием нашего вывода являются научные взгляды И.Л. Бим, рассматривающей текст как «основную единицу содержания обучения», с помощью которой возможно варьирование содержательной части иноязычной коммуникации и профессиональной составляющей дисциплины «Иностранный язык» [7, С. 47-48].

В процессе овладения коммуникативными навыками и умениями на английском языке студенты бакалавриата и специалитета, обучающиеся в Российском государственном университете правосудия, выполняют учебно-коммуникативную работу с профессионально ориентированными текстами разных типов. Курсы дисциплин «Иностранный язык» и «Иностранный язык в сфере юриспруденции» предполагают применение учебных, адаптированных и аутентичных текстов.

Учебные и адаптированные тексты являются источником профессиональных, страноведческих и поликультурных знаний, средством формирования и дальнейшего расширения терминологического минимума по юриспруденции. Преимуществом данных типов текстового материала является возможность корректировать содержание текстов с целью актуализации информации. Более того, мы вносим изменения в содержание текстов, представляя профессиональные и культурные факты о разных странах в сравнении, что необходимо для развития у будущих юристов аналитических компаративных умений. Межкультурные компаративные умения необходимы будущим юристам для достижения большего взаимопонимания с зарубежными коллегами при решении сложных и спорных вопросов [11, С. 269].

Аутентичный текст отражает лингвокультурные особенности английского юридического языка, аудио текст данного типа является образцом реальной устной профессиональной коммуникации [9, С. 145]. На занятиях мы применяем отрывки из оригинальных юридических документов или законодательных актов; статьи из зарубежных газет, журналов; этикетные диалогические тексты с участием юристов в записи и печатном виде; демонстрируем аудио- или видеозаписи публичной речи юристов.

Определив текст как основное средство актуализации содержания обучения студентов английскому языку, на завершающем этапе исследования мы уточнили критерии отбора англоязычных текстов по специальности в рамках установленного целеполагания и выбранной методики обучения.

Мы полагаем, что тексты, служащие источником обозначенных в статье знаний, по своей тематике в первую очередь должны соответствовать рабочей программе вуза, отражать профессиональную сферу коммуникации и профиль будущей профессиональной деятельности выпускников.

Для развития у студентов профессиональной самоидентичности необходимо выбирать тексты с высокой информационной и языковой насыщенностью, так как будущие юристы должны получить как можно больше знаний о правовых системах других стран, овладеть объемным терминологическим словарем для активного и пассивного применения [4, С. 31].

По нашему мнению, культурный компонент иноязычной подготовки студентов-юристов наилучшим образом формируется в результате работы с текстами, содержание которых основано на сравнении лингвокультурных и профессиональных фактов о зарубежных странах и России. Например, изучение темы Legal Professions (Юридические профессии) будет более эффективным при наличии текстов не только о Великобритании и США, но и о России, либо одного текста о всех указанных странах.

Также при отборе текстов необходимо придерживаться критерия своевременности подачи профессиональной информации, что требует периодического обновления текстового фонда или учебно-методических пособий в соответствии с этапами развития правовых систем англоязычных стран и России [3, С. 252-253].

Текст должен обеспечивать формирование у студентов бакалавриата и специалитета навыков самостоятельной работы с иноязычной профессиональной информацией [1, С. 304]. В профессии юриста наиважнейшим квалификационным качеством является умение работать с правовой информацией из разных источников. В процессе изучения текстов по специальности студенты учатся извлекать и анализировать информацию на иностранном языке. Однако необходимо помнить, что языковая сложность текстов должна соответствовать уровню владения английским языком у обучающихся.

Выводы. Резюмируем сказанное выше. Геополитически обусловленное изменение социального заказа относительно юридического образования всегда приводит к появлению новых тенденций в образовательном пространстве высшей школы. Новые целевые установки в обучении, расширяющиеся карьерные возможности для выпускников требуют пересмотра содержания юридического образования, в том числе и иноязычной подготовки будущих бакалавров и специалистов в сфере юриспруденции. Одним из методических решений данной проблемы является актуализация содержания профессионально ориентированного обучения студентов иностранному языку посредством обновления текстового фонда по дисциплинам «Иностранный язык» и «Иностранный язык в сфере юриспруденции». В результате исследования мы пришли к выводу, что текст по специальности в преподавании иностранного языка будущим юристам может быть представлен в методической науке не только как основная единица обучения, но и как средство актуализации содержания обучения при условии его отбора по определенным в исследовании критериям: а) соответствие тематики профессиональной сфере общения и профилю юридической подготовки; б) языковая и информационная насыщенность; в) наличие сравнительной основы содержания; г) своевременность подачи профессиональной информации; д) обеспечение формирования навыков самостоятельной работы студентов с иноязычной профессиональной информацией.

Литература:

1. Баранова Е.В. Самостоятельная работа по дисциплине «Иностранный язык» для студентов неязыковых вузов // Вестник Волжской государственной академии водного транспорта. – 2016. – № 49. – С. 303-305.
2. Волкова В.В. Организация самостоятельной работы студентов в целях формирования коммуникативной компетенции // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2020. – Т. 3. – № s3. – С. 22-24.
3. Гуро-Фролова Ю.Р., Соловьева О.Б. Учебно-методическое пособие по иностранному языку для студентов нелингвистических высших учебных заведений в условиях перехода на новые образовательные стандарты // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2014. – Т. 20. – № 6. – С. 249-253.
4. Егорова Л.В., Зайцева С.С. Активный и пассивный вокабуляр в преподавании английского языка студентам вуза // Профессиональное лингвообразование. Материалы тринадцатой международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 28-32.

5. Коваль О.И. Способы формирования профессиональной языковой личности юриста // Государство и право в изменяющемся мире: новые векторы судебной реформы. Материалы III научно-практической конференции с международным участием. – 2018. – С. 445-447.
6. Коларькова О.Г., Ипатова И.С., Савина А.А. Латинизмы в английской юридической терминологии // Балтийский гуманитарный журнал. – Т.7. – №1(22). – 2018. – С. 89-92.
7. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А.А. Миролубова. – Обнинск: Титул, 2012. – 464 с.
8. Основная образовательная программа высшего образования: 40.03.01 Юриспруденция. Гражданско-правовой, уголовно-правовой, государственно-правовой, международно-правовой профили. Квалификация: бакалавр. Форма обучения: очная, заочная. – Москва: ФГБОУ ВО «РГУП», 2019. – 273 с.
9. Седова Е.А., Соловьева О.Б. Аутентичный фильм как средство формирования социокультурной компетенции у девушек и юношей-студентов технического вуза в процессе обучения иностранному языку // Социология. – 2015. – № 1. – С. 143-146.
10. Соколова Е.Г. Междисциплинарная интеграция в обучении будущих бакалавров-юристов иностранному языку // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник науч. трудов: Ялта, 2020. – Вып. 67. – Ч.1. – С. 230-233.
11. Соколова Е.Г. Принцип компаративного изучения российской и зарубежных профессиональных субкультур в иноязычной подготовке будущих бакалавров // Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе: сборник статей по материалам II Международной научно-практической конференции. / Науч. ред. М.В. Золотова. – Н. Новгород: Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского, 2019. – С. 267-271.
12. Хайруллин Р.Д., Храмова Ю.Н. Роль культуры в преподавании английского языка // Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе: сборник статей по материалам II Международной научно-практической конференции. / Науч. ред. М.В. Золотова. – Н. Новгород: Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского, 2019. – С. 292-296.
13. Milton J.V. Basic concepts of intercultural communication: paradigms, principles, & practice: selected readings. – Boston: Intercultural Press, A Nicholas Brealey Pub. Company, 2013. – 348 p.: il.

Педагогика

УДК УДК 37.013

старший преподаватель Спиридонова Майя Егоровна

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

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИНТЕНСИВНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ИФКИС

Аннотация. Современные условия жизни требуют новых подходов в обучении иностранным языкам. В настоящее время все большей популярностью пользуются интенсивные методы обучения иностранным языкам. Существует множество разновидностей интенсивного метода, используемых для обучения иностранному языку. Поэтому актуальность процесса внедрения в практику интенсивной методики обучения иностранным языкам в ИФКИС не вызывает никаких сомнений. Практической задачей данной работы является рассмотрение целесообразности интенсивного обучения на примере обучения английскому языку студентов 1 курса института физической культуры и спорта Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова.

Ключевые слова: интенсивная методика, обучение, интеллектуальная, активность.

Annotation. Modern living conditions require new approaches in teaching foreign languages. Currently, intensive methods of teaching foreign languages are increasingly popular. There are many varieties of intensive method used to teach a foreign language. Therefore, the relevance of the process of introducing into practice an intensive methodology for teaching foreign languages in a non-language university is not in any doubt. The practical task of this work is to consider the feasibility of intensive training on the example of teaching English to first-year students of the Institute of Physical Culture and Sports of the North-eastern Federal University named after M.K. Ammosov.

Keywords: intensive methodology, training, intelligent, activity.

Введение. Вопрос интенсивного обучения иностранным языкам поднимался в научных работах многих психологов и ученых-лингвистов, таких как Лозанов Г.К., Китайгородская Г.А., Шехтер И.Ю., Петрусинский В.В., Плесневич А.С. и других. Понятие «интенсивный метод обучения» было разработано болгарским врачом психотерапевтов Лозановым Г.К., утверждавший, что эффективность данного метода заключается в раскрытии резервов памяти, повышении интеллектуальной активности личности, развитии положительных эмоций, которые снимают чувство усталости, а, следовательно, повышают мотивацию [7]. Главной сильной стороной интенсивной методики является ее направленность на комплексное личностное развитие обучаемого, на развитие эмоциональной и мотивационной стороны обучения. Однако особое значение в интенсивном курсе обучения приобретает вопрос распределения учебного материала во времени. Одним из основоположников рассматриваемого метода также является доктор педагогических наук, профессор, автор системы интенсивного обучения «Метод активизации возможностей личности и коллектива» Китайгородская Г.А. [2]. По ее словам, учебный процесс основывается на принципе коллективного взаимодействия, «социального взаимодействия», при котором единицей организации учебного материала и учебной деятельности является ситуация взаимодействия, динамическое событие, которое моделирует образ реальной ситуации. Согласно методике Китайгородской Г.А. необходимо следовать пяти основополагающим принципам, которые активизируют возможности личности и коллектива [1]. Во-первых, это личностно-ориентированное общение, которое выполняет обучающую и развивающую функцию и приводит к наиболее продуктивному овладению изучаемым предметом. Стоит заметить, что не только студентам необходимо быть заинтересованными в процессе, но и преподавателям, которые видят в своих обучающихся потенциал и расценивают их как цель, а не средство. В рамках второго принципа, ролевой организации учебно-воспитательного процесса, студенты принимают участие в ролевых играх, отталкиваясь от предоставленного лексического материала, постепенно осваивая тему, необходимую для будущей профессиональной деятельности. Постоянная смена ролей способствует поддержанию мотивации, а при большом количестве повторов одних и тех же языковых единиц и грамматических явлений формируется прочный и гибкий речевой навык. Третий принцип, коллективное взаимодействие, позволяет студентам совершенствовать свои навыки и умения путем активного общения друг с другом, а межличностные отношения и совместные цели в системе учитель-ученик, ученик-группа являются средством повышения продуктивности

индивидуальной деятельности обучаемого. Важно следовать четвёртому принципу, а именно концентрированности учебного материала, который активизирует познавательные процессы, способствующие максимальному проявлению креативных способностей обучаемого. Пятый принцип – это, в свою очередь, полифункциональность упражнений, предусматривающий одновременное и параллельное овладение языковым материалом и речевой деятельностью, а также решение ряда профессиональных задач в одном упражнении: тренировка фонетического, лексического, грамматического материала и поиск решения поставленной коммуникативной задачи. Таким образом, в процессе обучения по методике Китайгородской Г.А. студент становится центральной фигурой учебного процесса [1]. Мы можем наблюдать положительную динамику не только в овладении иностранным языком, но и в повышении мотивации во время занятий, а также в практической реализации коммуникативных компетенций за счет коллективной коммуникативной деятельности и максимального учета интересов учащихся.

Изложение основного материала статьи. В век современных технологий просто невозможно представить процесс обучения без современных технологий: аудио-видео материалов, презентаций, иллюстраций, интерактивной доски. Благодаря учету эмоциональных факторов в процессе обучения иностранным языкам значительно активизируется процесс усвоения материала. Тем не менее, стоит отметить, что описываемая нами интенсивная методика наравне с преимуществами обладает и рядом недостатков. Существенным минусом интенсивной методики является масштабная подготовительная работа [6]. Это касается как преподавателя, так и студента. Подготовительная работа преподавателя заключается в тщательном планировании учебной программы в соответствии с сеткой часов, выделенных на языковой курс, постановке конкретных целей и задач обучения, с учетом возраста, профиля обучения и индивидуальных особенностей учащихся, а также подготовки учебных материалов, которые охватывают все вышеуказанные пункты. Кроме того, за неимением достаточного количества времени для прохождения расширенного спектра тем, предполагается большой объем самостоятельной работы студентов, так как на занятиях основное внимание уделяется коллективной и проектной работе. Особенностью интенсивного курса является тот факт, что грамматика вплетается в основную канву обучения, тогда, когда она становится необходима для преодоления языкового барьера в устной речи или понимания печатного текста. Тем не менее, все данные проблемы могут быть решены следующим образом: перед началом курса студентам можно предложить доступ к материалам, необходимым в учебном процессе; сократить количество тем, но изучать их более тщательно, использовать разные упражнения, например, дискуссии, кейсы, ролевые игры, ситуации, интерактивные упражнения. Несмотря на все минусы, на наш взгляд, преимущества интенсивного метода все же преобладают. Студенты приобретают навыки тайм-менеджмента, у них повышается мотивация, поскольку они четко понимают цель процесса обучения. Посещаемость занятий становится высокой, поскольку студенты понимают, что пропустив одно занятия, очень сложно будет «догнать» остальных. Большее количество интерактивных занятий способствует тому, что группы становятся более сплочёнными, и у них возникает больше желания дискутировать и взаимодействовать с преподавателем во время учебного процесса. Хотелось бы продемонстрировать элементы интенсивной программы обучения иностранному языку студентов I курса института физической культуры и спорта Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова на примере темы «Love is in the Air». Данная тема рассчитана на 6 академических часов и включает в себя следующие разделы: Countries, Nationalities, Holidays, Meeting people. На первом этапе обучения происходит первичное представление или введение в ситуацию. Преподаватель излагает содержание темы, и в случае необходимости прибегает к переводу фраз, с которыми студенты сталкиваются впервые. В дальнейшем, переводятся лишь незнакомые слова или фразы, которые вызывают наибольшие затруднения. Обязательным условием для преподавателя является знание учебного материала и тщательная предварительная проработка упражнений, что необходимо, в первую очередь, для свободного естественного общения с учащимися при введении нового материала. Отметим, что введение в ситуацию может занимать от 20 в начале обучения до 5-10 минут в дальнейшем. Первый подраздел «Countries» является актуальным, Он включает в себя задания такого типа как Составление вопросов, ответы на вопросы и их последующее обсуждение, введение нового лексического материала путем совмещения лексических единиц с предполагаемым значением, а также изучение специфики их употребления, как в письменной, так и в устной речи. Например:

Task 1. Make questions. Then answer them with the given information. Use short forms where possible

Leonardo DiCaprio / from the USA? (✓ Los Angeles)

Is Leonardo DiCaprio from the USA?

Yes, he is. He's from Los Angeles.

Beijing / in Japan? (X China)

Is Beijing in Japan?

No, it isn't. It's in China.

Hugo Sanchez / from Mexico? (✓ Mexico City)

Cappadocia / in Italy? (X Turkey)

Moonstone beach / in Brazil? (X the USA)

Lipetsk / in Poland? (X Russia)

Tom Hardy / from England? (✓ London)

Nice / in Switzerland? (X France)

Penelope Cruz / from Spain? (✓ Madrid)

Belfast / in the UK? (X Northern Ireland)

Главной целью данных заданий является ознакомление учащихся с темой занятий, создание лексической базы для дальнейшего ее использования в письменных и устных заданиях, примеры которых будут рассмотрены далее, вовлечение и повышение заинтересованности студентов за счет разъяснения ситуаций реального общения, когда изучаемый материал может быть применен на практике. Второе предлагаемое нами задание первого подраздела подразумевает развитие навыков чтения.

Task 2. Reading. Часть «Чтение» может содержать тексты на следующие темы: Friends are Forever, At favourite coffee shop, мы используем тексты из учебных материалов платформы unisky, статьи средств массовой информации стран изучаемого языка, содержащие большое количество новых слов по заданной тематике, которые могут быть использованы в последующей коммуникации. Задача преподавателя в данном случае сводится к контролю произношения и корректировке понимания текста студентами, причем, при необходимости следует повторять отдельные речевые единицы вслух более одного раза, чтобы дать установку на запоминание и впоследствии правильное их употребление. Чтобы добиться запоминания и снять монотонность, используются такие средства как мимика, жесты, интонация, выражение различных эмоциональных состояний, переспросы и так далее.

Task 3. Answer the following questions for understanding the main points. В данном задании должны быть представлены вопросы, направленные на понимания иноязычного текста, предложенного ранее. Еще один вид работы с текстом,

представленный ниже, предполагает список утверждений, с которыми студент должен согласиться или которые он может опровергнуть в случае, если их содержание расходится с информацией в тексте.

Task 4. read the text and write T for True or F for False.

- a. Max is George's best friend. _____
- b. Max studies Journalism and he is 22 years old. _____
- c. Kate and Sophie are roommates. _____
- d. Max gets a coffee. _____
- e. Kate and Sardana are roommates. _____
- f. Kate is friendly and loves travelling. _____

Также большое внимание, как мы уже говорили, уделяется работе с лексикой. Этот этап занимает около 20 минут. Помимо введения новой терминологии требуются и упражнения на ее запоминание и закрепление. Студенты имеют возможность работать как самостоятельно, так и в парах или небольших группах по 4 человека. Это помогает поддерживать дружественную обстановку во время занятия, студенты учатся взаимовыручке, а также это способствует повышению учебной мотивации у студентов со слабыми знаниями иностранного языка.

Task 5. Take a card, read it and tell your groupmate about yourself.

Useful language

Nice to meet you / Great to see you / Lovely to meet you

Example:

Name: Kate

Age: 18

Loves: travelling

Hates: routine

Subject: English

Interests: cooking

Dream job: actress

Hi! My name's Kate.

I'm 18 years old.

I love travelling and I hate routine.

I study English at university.

I'm into in cooking.

I want to become an actress.

What about you?

По завершении работы с текстовым и лексическим материалом студентам предлагается несколько вопросов или утверждений на выбор по заданной тематике для обсуждения в парах или небольших группах. В рамках данного задания развиваются навыки размышления и рассуждения, они учатся выстраивать свои мысли на иностранном языке с применением новых пройденных во время занятия слов, прибегают к информации из текста для аргументации своего мнения.

Task 7. Discussion. Work in pairs or small groups. Students take cards with key information. ("Worksheet print, Unit 1, Lesson 2, Ex. 11"). They work in groups of 3 talking about themselves to each other. Names in cards are both male and female. Get the students to use useful phrases in the box.

Крайне важно, чтобы общение между студентами происходило исключительно на иностранном языке. Это стимулирует их к дальнейшему использованию языка в речевом общении, снимает языковой барьер. С эмоциональной точки зрения можно назвать данный этап активным сеансом общения. Так как у учащихся, как правило, разный уровень владения иностранным языком, одни из них легко овладевают лексическим материалом и коммуникативными умениями, другим требуется не только значительно больше времени на осмысление материала, но и дополнительные разъяснения. Учащиеся с недостаточными знаниями стараются выяснить у более сильных студентов все непонятые ими вопросы, а сильные учащиеся, заинтересованы в том, чтобы все члены группы, в первую очередь слабые учащиеся, досконально разобрались в материале [5]. При этом более сильные студенты получают возможность проверить свои знания и докопаться до сути вопроса. В этом состоит общая идея обучения в сотрудничестве, которая является одной из основных компонентов интенсивного обучения. В качестве заданий для самостоятельной работы мы предлагаем два типа заданий. Студенты могут быть привлечены к работе преподавателем как раздельно, так и в совокупности. Первый вид такого рода заданий предполагает подготовку небольшого письменного сообщения, второй же подразумевает проведение небольшого исследования в рамках заданной темы с привлечением сторонних источников, а именно библиотечных материалов, материалов учебника или интернет-ресурсов. Целью этого этапа является мотивация студентов к самостоятельному изучению темы и раскрытию некоторых нюансов, лишь косвенно обозначенных преподавателем во время занятия. У учащихся вырабатывается навык поиска информации, а установка на получение одобрения преподавателя задает нацеленность на успех.

Task 8. Write a report about what they remembered about their partners.

Важно, чтобы к моменту следующего занятия учащиеся знали свои сообщения наизусть. Это облегчит им задачу при дальнейшем обсуждении подготовленных высказываний с другими участниками учебной группы. Положительными сторонами подобного проектного обучения является углубление знаний учащихся по предмету, выявление способностей учащихся, развитие навыков поискового чтения и умения проводить собственные исследования. Это позволяет индивидуализировать обучение, выполнять работу в собственном ритме, а также позволяет каждому студенту участвовать в учебном процессе. Во втором подразделе «Nationalities» упор делается на правильное понимание полученной информации. Также студентам предлагается задание на перестановку предложений. Также важно не забывать, что грамматический материал является неотъемлемой частью образовательного процесса. Мы рекомендуем отрабатывать грамматический материал в зависимости от пробелов в знаниях учащихся. Так как интенсивная методика не предполагает отдельное изучение грамматики, задача преподавателя – рассмотреть грамматический материал через призму других заданий, направленных в первую очередь на отработку и запоминание лексики, выработку навыков устной и письменной речи. Так, например, учащимся может быть предложено следующее задание: Choose the correct options

They're

Their from England.

He's

His from Spain.

You're
 Your from Japan.
 She's
 Her from China.

Данное задание включает в себя трудные моменты употребления глагола to be и личных местоимений. Целью следующего упражнения является расширение лексического запаса обучающихся путем сопоставления лексически совместимых единиц.

Task 6. Put the words into the correct column.

Professions School subjects Family actress ambassador baby brother Chemistry child doctor driver Environmental studies father firefighter grandfather grandmother languages lawyer maths mother PE physics policeman sister English journalist teacher technology

Professions	School subjects	Family

В третьем и четвертом подразделах «Holidays, Meeting people» студентам предлагается угадать, что будет дальше, что способствует концентрации и включению в рабочий процесс.

Task 1. Look at the picture and guess what is going to happen next.

Далее учащиеся имеют возможность просмотреть видео, что значительно облегчает восприятие звукового материала благодаря визуальному сопровождению. Даются задания на лексику и понимание аудиотекста.

Task 2. Video.

Before watching the video guess the meaning of the following words and word combinations.

To be late.
 on business.
 international law
 abroad

Работа с текстом предполагается на всех этапах обучения, так как это его неотъемлемая часть и один из лучших способов ввести новый материал. Поэтому в третьем разделе мы так же предлагаем примерный текст и варианты заданий к нему:

Task 2. Complete the text with the given words

Ella is my best She's 22. We are Ella has a lovely She is a ... and ... girl. ...likes her! She's really ... in her studies. Ella has her own video about cooking and she also loves travelling. She wants to see the

Особое место в интенсивной методике занимает так называемый метод сюжетно-ролевой игры. Они оригинальны по форме и тем самым включают один из основных внутренних мотивов учащихся к изучению предмета – интерес, что, безусловно, является огромным плюсом. Ниже представлен пример подобного вида учебной деятельности – сюжетно-ролевая игра по теме «introduce yourself».

Task 4. Click on the cards and do the task with your partner

Student A
 Student B

Look at the card. This is your role. You are Andy and you want to introduce yourself. Use all the information from the card. You can add more details.

Name: Andy
 Age: 22
 Country: France
 Loves: music, snowboarding
 Hates: football
 Interests: books

Несомненным преимуществом этой технологии является создание учебных речевых ситуаций, максимально приближенных к реальным условиям, вовлечение всех студентов в учебный процесс, элемент творчества и возможность проявить себя во время занятия. Каждый студент задействован в игре и должен проявлять инициативу, вне зависимости от уровня владения языком. Студенты совершенствуют свои умения речевого взаимодействия, приобретают новые социокультурные и лингвострановедческие знания, расширяют свой словарный запас и тренируют употребление коммуникативно значимых грамматических конструкций.

Выводы. Одним из важных преимуществ данного метода является высокая результативность, поскольку студенты уже на начальных этапах обучения начинают использовать речевые клише, представленные в материале, и быстро преодолевают психологические барьеры, связанные со страхом допустить ошибку или внешней скованностью. Отдельно хотелось бы отметить, что интенсивный метод также направлен на мотивирование студентов для дальнейшего совершенствования изучаемого языка, что необходимо для достижения поставленных целей.

Литература:

1. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: Учеб. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высш. шк., 1986. – 103 с.
2. Китайгородская Г.А., Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Издательство Московского Университета, 1986. – 168 с.
3. Лозанов Г.К. Основы суггестологии. – В кн.: «Проблемы на суггестологията». София, 1973. – С. 55-70
4. Олифер В.Н. Новые технологии в обучении / В.Н. Олифер. – Санкт-Петербург: БХВ, 2000. – 215 с.
5. Павлова Д.Д. Современные технологии обучения иностранным языкам // Молодой ученый. – 2012. – №11. – С. 471-473.
6. Захарьина О.В. Элементы интенсивного обучения на уроках иностранного языка. – 2015. URL: <http://pedsovet.su/publ/76-1-0-5612>
7. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Азимов Э.Г. – 2009. – 448 с.

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Степанова Людмила Валерьевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

учитель начальных классов Доржиева Наталья Ильинична

Муниципальное образовательное бюджетное учреждение

«Средняя общеобразовательная школа № 17» (г. Якутск)

ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрено воспитание обучающихся в процессе реализации проекта по их вовлечению в активное, познавательное и позитивное общение с использованием культуросообразного контента. Проект представлен в качестве учебной технологии, имеющей ряд преимуществ: возможность самостоятельного обобщения предметного материала обучающимися; формирования культуры общения в многонациональном коллективе, начиная с младшего возраста; опыт работы в команде.

Ключевые слова: культурное воспитание, проект, обучающийся, этнокультурный, культуросообразный контент, учебная технология, младший школьник.

Annotation. The article discusses the education of students in the process of implementing a project to involve them in active, cognitive and positive communication using culturelike content. The project is presented as an educational technology that has a number of advantages: the possibility of independent generalization of subject material by students; the formation of a culture of communication in a multinational team, starting from a young age; and team work experience.

Keywords: cultural education, project, student, ethno-cultural, culture-like content, educational technology, junior high school student.

Введение. В условиях современной школы вопрос постоянного поиска путей улучшения культурного воспитания школьников стоит очень остро. Правильный подход к познанию процесса развития личности обучающихся связан со знанием процесса психологического развития личности, его основных закономерностей и особенностей. Младший возраст предоставляет большие возможности для развития нравственных качеств личности. Этому способствуют податливость и известная внушаемость школьников, их доверчивость, склонность к подражанию, а главное – огромный авторитет, которым пользуется учитель. В процессе социализации личности, становления ее нравственного поведения роль начальной школы огромна. В этой связи основным результатом деятельности школы должна стать не только система знаний и умений, но и позитивная инкультурация личности, обеспеченная содержанием культуросообразного контента [2].

Культура связана многочисленными сложными узлами с образованием. Переработка информации в знания представляет собой творческий, культурно значимый акт. В этих условиях все острее, осознается необходимость сдвига культуры и её проблем в эпицентр человеческого существования. И ориентации его на воспитание человека духовно-нравственного, способного активно реализовать себя в быстро меняющихся условиях современного социума, актуализирует прикладной характер исследования проблемы воспитания культуры личности в школе.

Изложение основного материала статьи. Создание образовательного этнокультурного кластера как эффективной среды для становления личности младшего школьника исследовалась в процессе работы проекта. Общеизвестно, что инкультурация – процесс освоения индивидом норм общественной жизни и культуры, процесс придания личности общей культурной компетентности по отношению к стандартам того общества, в котором она живет. Сюда входит освоение, прежде всего, системы ценностных ориентаций и предпочтений, принятых в обществе, этикетных норм поведения в разных жизненных ситуациях, знакомство с основами социально-политического устройства, определенные познания в области национальных и сословных традиций, господствующей морали, нравственности, мировоззрения, обычаев, обрядов, обыденной эрудиции в социальных и гуманитарных знаниях, политической и культурной истории данного народа, основными символами национального достоинства, гордости. Понятие кластер в нашем проекте «Этнокультурный кластер для младших школьников» следует понимать в качестве учебной технологии, способствующей повышению эффективности и качества учебного-воспитательного процесса [7; 9].

Анализ зарубежной практики показал, что образовательный кластер распространен во многих странах (США, Франции др.). Так, М. Портер, изучая образовательный кластер штата Массачусетс, подробно анализирует его роль в образовательной сфере Америки в сравнении с другими штатами и другими странами. Интересен опыт формирования образовательных кластеров Франции на национальном уровне, цель которых – позиционирование вузов страны на рынке образовательных услуг, а также привлечение зарубежных студентов. Характерным для данных кластеров является то, что они географически локализованы, включают образовательные учреждения всех уровней, и тематически определены [4].

В нашем исследовании наряду с учебной технологией особое значение приобретает понимание кластера как организационной системы. В исследованиях российских авторов образовательный кластер – совокупность взаимосвязанных учреждений профессионального образования, объединенных по отраслевому признаку и партнерскими отношениями с предприятиями отрасли; образовательный инноваторский кластер – объединение представителей отрасли: вузов, научно-исследовательских центров, индустрии, где все участники цепочки от начала разработки до инноваторского готового продукта (научные учреждения, мелкие инноваторские компании, центры испытаний, университеты и др.) находятся в неизменном содействии; образовательный кластер – целостная система многоуровневой подготовки профессионалов для компаний на базе интеграции образовательного учреждения и предприятий-работодателей, обеспечивающей сокращение сроков подготовки, закрепление выпускников на предприятиях, создание гибкой системы увеличения квалификации обученных профессионалов компаниям с учетом текущих и прогнозных требований производства; научно-образовательный кластер – объединение ряда научных и образовательных учреждений в некоторую группу, их тесное взаимодействие и взаимозависимость ведет к высококачественным преобразованиям как отдельных частей, так и всего кластера. Российский опыт представлен в основном образовательными кластерами, целенаправленными на совершенствование образовательного и научного процессов вокруг ведущих вузов страны. Российские образовательные кластеры объединяют и интегрируют инновации, научные исследования, производство [1; 6].

«Кластер» – это технология, зародившаяся в США, привнесена американскими педагогами, которые считают, что прежде, чем изучать что-то новое, необходимо сначала построить свою собственную модель на основе известных представлений, после чего по ходу приобретения новых сведений совершенствовать эту модель. Название технологии происходит от английского «cluster» и обозначает пучок, гроздь (a cluster of grapes). Модификацией данной технологии

является графическая систематизация материала – схемы или кластера, показывающая смысловые поля того или иного понятия [3; 8].

Составление кластера позволяет школьникам творчески усваивать информацию, развивать логику и мышление. Кластер, как учебная технология имеет ряд преимуществ: прежде всего, достигается понимание обучающимися изучаемой темы, предоставляет возможность самим обобщить и структурировать предметный материал, определить связи между идеями и понятиями; приобрести к ассоциациям и взаимосвязям, которые содержит кластер; формируется опыт работы в группе, команде [10].

В нашем случае профиль этнокультурного кластера определен направлением деятельности образовательного учреждения, дополнительной образовательной программой в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС) [5; 11].

В нашем проекте основные результаты представлены в деятельности четырех кластеров: «Художники», «Милый сердцу хомус», «Олонхо», «Мировая культура».

Кластер группы «Художники»

Тема 1: Час общения. «Чороон». "Бежит и не кончается бессмертный незатейливый узор..."

Цель: ознакомление с якутской национальной посудой – чорооном, его видами и применением в обрядах; с традиционными орнаментами, характерными для украшения чороона; с художественными произведениями о якутской посуде; воспитание любви к поэзии и литературе народа Саха.

Ожидаемый результат: знание о якутской национальной посуде чороон и значении его узоров.

Тема 2: Интегрированный урок изобразительного искусства: «Якутские узоры».

Цель: закрепление знаний о якутских узорах, полученных на часе общения «Бежит и не кончается бессмертный незатейливый узор...»; ознакомление с другими якутскими узорами, характерными для одежды, украшений, предметов быта.

Ожидаемый результат: умение опознавать якутские узоры и орнаменты; умение рисовать данные узоры на уроке рисования; знание об их использовании.

Тема 3: Культурный поход: «Родной край».

Участники: классный руководитель, обучающиеся, родители, сотрудники музея.

Цель: ознакомление с историей родного края; с бытом и обычаями якутского народа.

Ожидаемый результат: Конкурс рисунков по результатам посещения краеведческого музея им. Е.М. Ярославского.

Тема 4: Интегрированный урок технологии «Лепка из глины».

Участники: классный руководитель, обучающиеся.

Цель: научить лепить глиняный чороон и украшать его узорами.

Ожидаемый результат: экспозиция чороонов, сделанных своими руками, на выставке.

Тема 5: Интегрированный урок по русской литературе.

Цель: изучение стихов о чорооне и русской национальной посуде (чугунках, гжели, хохломе, жостовской посуде, самоваре, берестяных лукошках); воспитание чувства уважения к национальной утвари.

Ожидаемый результат: конкурс чтецов.

Кластер группы «Милый сердцу хомус»

Тема 1: Встреча с музыкантом-хомусистом.

Цель: ознакомление с якутским национальным инструментом – хомус, интересными мировыми фактами (о рекорде Гиннеса по массовой игре на хомусе в Якутске, о варганных инструментах других народов мира и др.); повышение интереса к данному инструменту.

Ожидаемый результат: запись обучающихся на занятия фольклорного кружка.

Тема 2: Посещение музея Хомуса.

Цели: ознакомление с экспонатами варганных инструментов мира и их историй; анализ разнообразных форм и видов якутского хомуса.

Ожидаемый результат: Фотоэкспозиция варганных инструментов мира и их историй.

Тема 3: Участие в национальном празднике «Ысыах».

Цель: ознакомление с национальным праздником «Ысыах», участие в якутских национальных обрядах и соревнованиях.

Ожидаемый результат: участие на национальном школьном празднике «Ысыах».

Кластер группы «Олонхо»

Тема 1: Классный час «Олонхо – шедевр нематериального искусства ЮНЕСКО».

Цель: ознакомление обучающихся с якутским народным эпосом – олонхо.

Ожидаемый результат: демонстрация отрывка из олонхо.

Тема 2: Посещение Театра Олонхо.

Цель: ознакомление обучающихся с историей Театра Олонхо и его артистами.

Ожидаемый результат: общение с артистами театра.

Тема 3: Посещение выставки, посвященной мотивам олонхо.

Цель: ознакомление с картинами и панно, посвященных мотивам олонхо;

Ожидаемый результат: Устное выступление по материалам выставки Г. Бессонова, посвященной мотивам олонхо.

Тема 4: Интегрированный урок литературы и изобразительного искусства (рисуем книжку-раскладушку).

Цель: ознакомление обучающихся с олонхо «Нюргун Боотур Стремительный», совершенствовать навыки рисования и умения работать в группе.

Ожидаемый результат: книжка-раскладушка по мотивам олонхо «Нюргун Боотур Стремительный» П.А. Ойунского.

Кластер группы. Мировая культура

Тема 1: Пасха (классное мероприятие).

Цель: ознакомление обучающихся с православным церковным праздником; привить уважение к верованиям православных.

Ожидаемый результат: выставка разукрашенных яиц, кроликов; чаепитие с пасхальным куличом.

Тема 2: «Масленица»

Цель: ознакомление с русской национальной традицией – встреча Весны-красны.

Ожидаемый результат: участие в масленице, традиционном сжигании чучела, угощение друг друга народным блюдом – блинами.

Тема 3: Участие в республиканском конкурсе «Музыка для всех».

Цель: приобщение обучающихся к русской народной культуре.

Ожидаемый результат: исполнение русской народной песни «Картошка моя», под аккомпанемент музыкальных инструментов.

Тема 4: Урок литературы по мифам народов мира.

Цель: познакомиться с мифами народов мира.

Ожидаемый результат: презентационный материал по понравившимся мифам.

Проект «Этнокультурный кластер для младших школьников» на базе средней общеобразовательной школы №17 г. Якутска прошел успешно и показал положительную динамику инкультурации личности младшего школьника за последние три года. Результативность создания образовательного этнокультурного кластера как эффективной среды становления личности ребенка исследовалась путем наблюдения за деятельностью этнокультурного кластера, проводились беседы с целью выявления заинтересованности участников кластера групп в проводимых мероприятиях, анкетирование детско-взрослого сообщества.

Динамика результативности кластера группы «Милый сердцу хомус» характеризуется: увеличением количества обучающихся посещающих кружок (2018/2019 уч.г. 11 чел., 2020/2021 уч.г. – 38 чел.); увеличением количества обучающихся, умеющих играть на хомусе (2018/2019 уч.г. – 4 чел., 2020/2021 уч.г. – 26 чел.); увеличением количества обучающихся, имеющих интерес к мероприятиям кружка (2018/2019 уч.г. - 15 чел., 2020/2021 уч.г. – 38 чел.); увеличением количества родителей, принимающих участие в деятельности кружка (2018/2019 уч.г. – 11 чел., 2020/2021 уч.г. – 39 чел.); повышением уровня развития музыкальных способностей у обучающихся (2018/2019 уч.г. – начальный уровень игры у 11 чел., 2019/2020 уч.г. – начальный уровень – 3 чел., средний уровень игры на инструменте – 12; 2020/2021 уч.г. – средний уровень – 11, хороший уровень – 24, солисты – 3); формированием духа коллективизма как у обучающихся, так и у взрослых – повышение чувства ответственности перед коллективом (выполнение обязанностей и заданий в срок и качественно); повышением интереса к изучению якутского языка у русскоязычных детей (2018/2019 уч.г. – появление интереса к якутскому языку, 2020/2021 уч.г. – 9 детей, ранее не понимавших и не разговаривавших на якутском языке, используют в своей разговорной речи якутские слова, простые предложения); увеличением количества обучающихся разных национальностей, обучающихся игре на хомусе (2018/2019 уч.г. – Саха – 8, русский -2, тувинец – 1.; 2019/2020 уч. год – Саха – 10, русский – 4, тувинец – 1.; 2020/2021 уч. год – Саха – 32, русский – 4, тувинец – 1, бурят – 1).

Выводы. Создание этнокультурного кластера стало возможно при взаимосогласованных действиях обучающихся, родителей, педагогов и национальных сообществ г. Якутска; привлечения социально-исторических, культурных, образовательных и дополнительных образовательных ресурсов. Данный проект показывает, что задачи воспитания культуры можно определять как ожидаемые результаты в процессе инкультурации младшего школьника через разработку этнокультурного кластера. В логике нашего проекта воспитание представлено педагогически организованным процессом усвоения и принятия обучающимися базовых национальных ценностей, освоения системы общечеловеческих культурных ценностей многонационального народа Российской Федерации.

Литература:

1. Голдобина М.В. Образовательный кластер // Вестник Самарского государственного университета. Серия «Экономика и управление». – 2015. – № 9/2 (131). – С. 114-132.
2. Дугарова Ц.Д. Инкультурация личности в современной национальной школе: Монография. – Чита: <http://www.dissercat.com/content/inkulturatsiya-lichnosti-v-sovremennoi-natsionalnoi-shkole#ixzz3qtufaAG8>
3. Кожухарова Г.М. Образовательные кластеры – новые возможности для повышения квалификации учителей // Образование и саморазвитие. – Тракийский университет, г. Стара Загора, Болгария. – Том 13, № 2. – 2018. – С. 31-37.
4. Куценко Е.С. Феномен образовательного кластера: <http://evg-ko.livejournal.com/5992.html>
5. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» от 31 мая 2021 г. №286 1.
6. Растворцева С.Н., Череповская Н.А. Идентификация и оценка региональных кластеров // Экономика региона, 2013. – № 4. – С. 123-133.
7. Смирнов А.В. Теоретические подходы к образовательным кластерам в системе профессионального образования. <https://psychology.snauka.ru/2012/12/1456>
8. Сайт сотрудников кафедры медицинской биологии и генетики КГМУ: <http://www.medbio-kgmu.ru/cgi-bin/go.pl?i=2294>
9. Соколова Е.И. Термин «Инновационный образовательный кластер» в понятийном поле современной педагогики: http://refereed.ru/ref_bcdad36674707466a45eacc7d99a0c5.html
10. Социальная сеть работников образования (nsportal.ru). Социальная сеть работников образования: nsportal.ru
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: [www: методкабинет.рф](http://www.методкабинет.рф)

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)

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ МУЗЫКАЛЬНЫХ НАВЫКОВ К ЛОГОРИТМИЧЕСКИМ ЗАНЯТИЯМ

Аннотация. В данной статье рассматриваются результаты диагностики уровня сформированности музыкальных навыков у студентов-логопедов факультета психологии и педагогического образования ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет», необходимые для осуществления в последующей профессиональной деятельности на логоритмических занятиях. С целью диагностики уровня сформированности музыкальных навыков у студентов-дефектологов используются методы анкетирования, наблюдения, анализ продуктов деятельности в рамках учебной дисциплины «Логоритмика», а также произведена качественная и количественная обработка полученного материала, его систематизация и обобщение.

Ключевые слова: музыкальные навыки, логоритмические занятия, музыкальная грамотность, студенты-логопеды, речевые нарушения.

Annotation. This article discusses the results of diagnostics of the formation of the level of musical skills among students of speech therapists of the Faculty of Psychology and Pedagogical Education of the State Educational Institution of the Republic of Kazakhstan Crimean Engineering Pedagogical University", necessary for the implementation of logorhythmic classes in subsequent

professional activities. In order to diagnose the level of formation of musical skills among students-defectologists, methods of questioning, observation, analysis of products of activity within the framework of the academic discipline "Logorhythmics" are used, as well as qualitative and quantitative processing of the received material, its systematization and generalization.

Keywords: musical skills, logorhythmic classes, musical literacy, speech therapy students, speech disorders.

Введение. Обучающиеся с речевыми нарушениями занимают сегодня достаточно большую популяцию в группе детей с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим особую значимость приобретает поиск путей и средств в рамках психолого-педагогической коррекции обучающихся с речевыми нарушениями.

В соответствии с данной проблемой определена актуальность исследуемой темы, основной целью которой является диагностика уровня развития музыкальных навыков и грамотности у студентов-логопедов, а также рассмотрения их потенциальных возможностей для осуществления логоритмических занятий.

Анализ учебно-методической литературы по логопедической ритмике выявил доминирование использования художественно-речевых средств в структуре занятия до 80% по сравнению с недостаточным объемом применения средств музыки [2].

Изложение основного материала статьи. Важность применения средств музыкального искусства в работе учителя-логопеда рассматривали такие известные ученые, как Т.Ю. Аксанова, [1], Г.А. Волкова [2], Рычкова Н.А. [3], Филичева Т.Б. [4], Шашкина Г.Р. [5] и другие.

Однако современные данные научных исследований в сфере применения музыкального искусства с целью коррекции речевой патологии не в полной мере нашли свое отражение в практической деятельности. Это подтверждается недостаточностью работ методического характера, отсутствием у логопедов представлений о возможностях использования музыки в своей коррекционной деятельности, а также несформированностью специальных музыкальных навыков и умений, которые необходимы для осуществления профессиональной деятельности в области логоритмических занятий.

На сегодняшний день логоритмике отводится большая роль в коррекции речевых нарушений благодаря синтезу трехкомпонентной сущности логоритмических занятий в виде взаимодействия слов, музыки и движений.

Основными видами работ в рамках логоритмического занятия являются:

- вокальные упражнения;
- различные виды дыхательной практики;
- декламационная работа;
- музыкальные пальчиковые гимнастики;
- упражнения с использованием игры на детских музыкальных инструментах;
- двигательные упражнения под счет;
- мимическая гимнастика.

Некоторые из выше перечисленных направлений логоритмической работы требует специальной музыкальной подготовки у студентов-логопедов.

В этой связи большую сложность представляет формирование такого музыкального навыка, как музыкальный слух, который в большей степени обусловлен врожденными качествами. Однако, умение самостоятельно чисто интонировать, способствовать развитию певческих качеств обучающихся важное умение учителя-логопеда. В подавляющем большинстве данную функцию логопеды в своей практической деятельности перекладывают на плечи музыкального работника или вообще исключают из практики логоритмических занятий.

Вокальная деятельность тесно связана с правильными техниками дыхания. Это позволяет скорректировать в некоторой степени вокальные навыки и способствует хорошему физическому самочувствию у студентов, а следовательно, более качественному проведению логоритмического занятия в дальнейшем. Усвоение правильной техники дыхания позволяет студентам контролировать собственное психоэмоциональное состояние, нормализация и контроль которого также будут способствовать повышению качества работы.

Определенных умений и навыков требует такой вид музыкальной деятельности как игра на детских музыкальных инструментах. Основанная на развитом чувстве ритма, эта форма работы включает умение слышать и слушать, быть частью коллектива, воспринимать изменения темпа, регулировать мышечный тонус, координировать собственные движения. Данный вид исполнительской деятельности основывается на достаточно развитой слуховой памяти и внимании, имеет мощный эмоциональный потенциал, способствует улучшению психоэмоционального состояния обучающихся.

Таким образом компоненты вокальной и инструментальной деятельности на логоритмических занятиях позволяют обучающимся формировать коллективные навыки работы, корректировать взаимоотношения с окружающими, развивать собственное чувство ответственности, взаимопомощь и взаимоуважение.

Наряду с развитием музыкальных сенсорных способностей студенты учатся понимать, что занятия по логопедической ритмике способствуют также решению оздоровительных задач. Этому будут способствовать упражнения на развитие мышц брюшного пресса в рамках дыхательных практик, а правильное использование двигательных упражнений будет способствовать общей тонизации мышечного корпуса и выносливости. Данные комплексные коррекционные задачи решаются в процессе работы, направленной на исправление нарушенных функций и функциональных систем организма и одновременно с этим на преодоление речевых расстройств и ряда психических процессов (мышления, памяти, восприятия) [4].

Следовательно, из всего вышеперечисленного, студентам необходимы знания основ теории музыки, приобретение ряда практических музыкальных навыков, а также основ воздействия музыки в процессе коррекционного процесса на детский организм.

В данном исследовании выяснялся вопрос об уровне музыкальной подготовки студентов-логопедов. С этой целью было проведено анкетирование среди студентов вторых-четвертых курсов направления подготовки Специальное (дефектологическое) образование профиля подготовки Логопедия. Всего исследованием было охвачено 42 студента. Анкета включала следующие вопросы:

1. Есть ли у вас начальное музыкальное образование?
2. Когда начал проявляться интерес к музыке?
3. Владете ли вы каким-либо музыкальным инструментом?
4. Какие музыкальные способности вы знаете?
5. Укажите, какая функция музыки наиболее важна в работе логопеда?
6. Какие музыкальные средства вы знаете?
7. Какие способы исполнения музыки для вас как для логопеда наиболее приемлемы?

8. Проранжируйте, какие качества личности логопеда наиболее важны для использования музыкальных средств (среди качеств личности студентам были предложены тактичность, эмоциональность, организованность, коммуникативность, артистизм, мобильность, эмпатия).

9. Охарактеризуйте ваше отношение к музыке.

10. Необходима ли логопеду музыкальная грамотность?

11. Хотели бы вы повысить свою музыкальную компетенцию?

Первостепенной задачей исследования являлось выяснение базового музыкального образования у выше названной категории обучающихся. В качестве базового музыкального образования студентам были предложены такие категории, как музыкальная школа, музыкальная студия или кружок, уроки музыки в общеобразовательной школе, самообучение. Так, подавляющее большинство обучающихся (77,7%) выбрали уроки музыки в школе в качестве базового музыкального образования. И лишь 11,1% обучались в музыкальной школе и студии, а также вообще не имели музыкального образования.

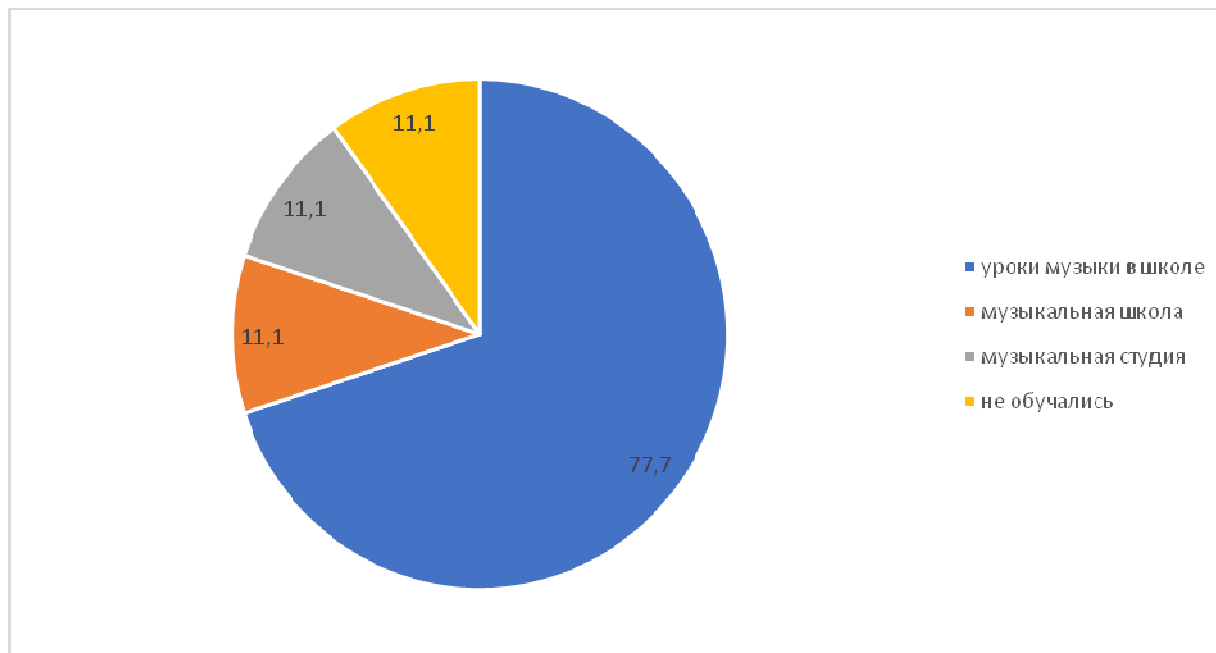


Рисунок 1. Базовое музыкальное образование студентов-логопедов

Из рисунка 1 видно, что лидирующую позицию занимает общеобразовательная школа с ее уроками музыки как основа музыкального образования обучающихся. Однако, учебная программа школы не предполагает обучение игре на каком-либо музыкальном инструменте, что и подтверждают ответы на вопрос 3 «Владеете ли вы каким-либо музыкальным инструментом?»: так, 88,8% респондентов ответили отрицательно на данный вопрос.

Но, несмотря на такой уровень музыкального развития, интерес к данному виду искусства у обучающихся был проявлен в достаточно раннем возрасте. Так, проявлять интерес к музыке в дошкольном возрасте начали 44,4% обучающихся, 33,3% – в младшем школьном возрасте, 11,1% – в подростковом возрасте и 11,1% вообще не проявляют никакого интереса к музыке.

Второй этап исследования предполагал выяснение знаний о музыкальных способностях и средствах у студентов-логопедов. Среди основных музыкальных способностей были названы чувство ритма, музыкальный слух, музыкальная память, музыкально-слуховые представления, пение и игра на музыкальных инструментах. Также были использованы такие категории, которые прямо не относятся к музыкальным способностям: творческий потенциал, любовь к искусству, умение слушать и сочинять. 22,2% обучающихся вообще затруднились с ответом на данный вопрос и не смогли определить музыкальные способности как таковые.

Примерно половина опрошенных студентов (55,5%) в качестве музыкальных средств назвали ритм и мелодию, темп и лад, тембр и динамику. В то время как 44,4% респондентов вообще не смогли ответить на данный вопрос. Такое положение в ответах является прямой корреляцией наличия или отсутствия качественного базового образования и общей музыкальной культуры у студентов-логопедов.

Третья задача исследования связана с выяснением функциональных особенностей музыки в работе учителя-дефектолога. Так, в качестве основных функций музыки на логопедических занятиях были предложены коррекционная, развивающая, психотерапевтическая, оздоровительная, воспитательная, познавательная. 44,4% студентов отметили в качестве наиболее важной функции коррекционную и психотерапевтическую. Также акцент был сделан на оздоровительную и развивающую. Такие функции музыки как воспитательная и познавательная не были рассмотрены вообще. Выбор данных функций обучающимися не случаен и связан с прямой с коррекционно-развивающей направленностью логопедических занятий, нежели с их образовательной наклонностью.

Качества личности логопеда, необходимые для использования музыкальных средств, были определены через ранжирование по степени важности.

Ранжирование качеств личности логопеда для работы с музыкальными средствами

№	Качества логопеда	Уровни ранжирования (в %)						
		I	II	III	IV	V	VI	VII
1	Тактичность	11,1	22,2	11,1	11,1	11,1	33,3	0
2	Эмоциональность	22,2	11,1	11,1	22,2	11,1	11,1	0
3	Организованность	22,2	0	22,2	22,2	11,1	11,1	11,1
4	Коммуникативность	11,1	11,1	11,1	22,2	0	22,2	0
5	Артистизм	11,1	33,3	0	22,2	22,2	0	11,1
6	Мобильность	11,1	11,1	11,1	0	0	0	44,4
7	Эмпатия	11,1	0	33,3	0	11,1	11,1	22,2

По результатам, приведенным в таблице 1, следует, что единого мнения в пользу первостепенности наличия того или иного качества личности логопеда у обучающихся не имеется. Так, одновременно ставят на первое место такие качества, как тактичность, коммуникативность, артистизм, мобильность, эмпатию. Но в тоже время 44,4% опрошенных указывают на седьмое место в системе ранжирования такого качества как мобильность. Такое различие во взглядах на качественную характеристику личности логопеда обуславливается, в первую очередь, личными предпочтениями студентов, а также отсутствием четкого понимания сущности музыкальных средств.

Для уточнения наличия исполнительских навыков логопеда был предложен вопрос о способах исполнения музыки (живое исполнение голосом, на инструменте и в звукозаписи). Ответы обучающихся на данный вопрос были очевидны и закономерны, исходя из предыдущих показателей: 55,5% отметили звукозаписывающий вариант воспроизведения музыки, 33,3% – отметили живое исполнение музыки голосом и только 11,1% выбрали музыкальное исполнение на инструменте.

Несмотря на выявленный достаточно низкий уровень базовых знаний в области музыки, все респонденты отметили, что музыкальное искусство является неотъемлемой частью их жизни. Большинство обучающихся связывают музыку с досуговой деятельностью. Практически все опрошенные в той или иной степени отметили необходимость приобретения музыкальной грамотности, а также ее наличия как важной составляющей профессиональных компетенций учителя-логопеда.

Выводы. Проведенная диагностика позволяет сделать вывод о том, что данный уровень развития профессиональных музыкальных компетенций у будущих логопедов в будущем не сможет обеспечить качественное осуществление логоритмических занятий. Практикующие логопеды, в свою очередь, также не всегда имеют возможность использовать музыкальные средства на своих логоритмических занятиях с детьми. Выводы, полученные в настоящем исследовании, могут быть применены в ходе решения вопросов музыкальной подготовке студентов-логопедов в рамках вузовской подготовки.

Литература:

1. Аксанова Т.Ю. Логоритмическая ритмика в системе коррекционной работы с дошкольниками с ОНР / Т.Ю. Аксакова – СПб.: Детство-пресс, 2009. – 40 с.
2. Анисимова Г.И. Исследование готовности логопеда к использованию средств музыки на занятиях по логопедической ритмике с дошкольниками / Г.И. Анисимова // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 4. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 166-171
3. Волкова, Г.А. Логопедическая ритмика / Г.А. Волкова. – СПб.: Детство-пресс, 2010. – С. 99.
4. Заимцын Д.Р. Роль и значение логоритмических занятий в системе обучения логопедов / Д.Р. Заимцын. – Наука и школа. – № 2. – 2016. – С. 149-152
5. Рычкова Н.А. Логопедическая ритмика. Диагностика и коррекция произвольных движений у детей, страдающих заиканием / Н.А. Рычкова. – М.: Издательство ГНОМ и Д. – 2000. – 32 с.
6. Филичева Т.Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
7. Шашкина Г.Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи / Г.Р. Шашкина. – М.: Академия, 2005. – 192 с.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Таканова Ольга Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева» (г. Москва)

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье анализируется применение современных информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку, рассматривается специфика преподавания отдельных аспектов изучаемого языка для формирования необходимых профессиональных компетенций.

Ключевые слова: иностранный язык, французский язык, информационно-коммуникационные технологии, коммуникация.

Annotation. The article analyzes the use of modern information and communication technologies in teaching a foreign language, examines the specifics of teaching certain aspects of the target language for the formation of the necessary professional competencies.

Keywords: foreign language, French, information and communication technologies, communication.

Введение. Несомненно, влияние информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) во всех сферах жизни очень велико. ИКТ предоставляют инновационные средства не только для распространения знаний, но также для исследования образовательных стратегий и обучение, включающее в себя такие плюсы для формирования универсальных и профессиональных компетенций, как: доступность информации, обмен сообщениями в мессенджерах, использование

аутентичных документальных источников, общение в синхронном и асинхронном режимах, интерактивность, мультимедиа. Современные исследования показывают, что при использовании ИКТ обучающиеся демонстрируют более высокую мотивированность к учебной деятельности, чем на обычных занятиях [2, 3, 6, 7, 8]. Это связано с тем, что ИКТ позволяют разнообразить цели, методы, материалы, проекты и результаты обучения.

Для обучения иностранному языку (французскому) существует множество современных цифровых инструментов. В интернете можно найти множество интересного аутентичного контента, который не мог бы быть доступным без интернета педагогам со всех концов света. Преимущество этого контента в том, что он может быть аудиовизуальным и печатным. Кроме того, интернет-ресурсы таковы, что они в отличие от бумажных постоянно обновляются и, соответственно, никогда не устаревают. Педагог имеет доступ к неисчерпаемому образовательному контенту на профессионально ориентированных сайтах, а также может таким образом найти ответы на все вопросы, воплотить свои идеи и найти поддержку у единомышленников со всего мира. Международная федерация преподавателей французского языка способствует такому развитию сети контактов для обмена профессиональными мнениями.

В сфере образования на данный момент интернет играет первостепенную роль, он позволяет обучающимся изучать язык на аутентичном материале, отражающем культуру и язык в его естественной среде и реальные цели общения в отличие от статичного материала учебников. Таким образом, социальная реальность является источником мотивации к изучению иностранного языка и культуры страны.

Использование интернета при обучении иностранному открывает доступ к новым горизонтам, позволяет погрузиться в лингвистическую атмосферу. Знакомство с культурой страны изучаемого языка способствует формированию интереса к его изучению. Благодаря использованию материалов не дидактического, а аутентичного формата, побеждаются шаблоны и стереотипы, и язык вновь обретает роль культурного носителя, поскольку язык и культура неразрывно взаимосвязаны. Это знакомство с иностранным языком вне стен университета помогает обучающимся осознать основную и единственную цель изучения иностранного языка: общение, а не оценка на экзамене.

Изложение основного материала статьи. Компьютер как вектор обучения играет мотивирующую роль в отличие от доски, которая всегда парализует обучающихся, независимо от их возраста. Использование компьютера оживляет обучение, компьютерная программа реагирует на команды обучающегося и «не критикует» продуцируемую речь. Довольно удивительно видеть уменьшение количества ошибок в тексте, созданном студентом с помощью текстового процессора, даже если автокорректор не выбран. Кроме того, использование онлайн-упражнений, какими бы систематическими они ни были, позволяет получать удовольствие от обучения и, следовательно, поощрять прогресс в изучении иностранного языка. Этот интерактивный аспект обучения способствует формированию автономии в обучении. Также стоит отметить, что студентам нравится самостоятельно посещать сайты, открывая для себя другие аспекты изучаемого языка и, таким образом, приобретать не только навыки понимания, но и лексические, грамматические и межкультурные навыки.

Онлайн-ресурсы также служат средством сопровождения обучения, представляя подлинные и актуальные материалы, что обеспечивает огромное преимущество для включения обучающегося в социолингвистическую реальность франкофонии. Данный факт является мотивирующим не только для обучающегося, но также и для педагога, который таким образом может оставаться в постоянной связи с франкоязычной культурой, а не довольствоваться только ограниченным дидактическим материалом на бумажном носителе.

Еще одна роль ИКТ в изучении языков – это развитие лингвистических, социальных и технических компетенций. Это осуществляется при помощи замены традиционных книг и письменных упражнений на онлайн-ресурсы и текстовый процессор. Другими словами, обучающемуся не нужно использовать рабочую тетрадь, учебник или ручку, так как задание выполняется на экране компьютера.

Следует отметить, что ИКТ и онлайн-инструменты позволяют варьировать задачи, чтобы приблизить процесс обучения к реальности, в которой находится обучающийся. Таким образом, ИКТ предлагают множество возможностей для развития навыков общения, например, для устного выражения, которое может быть развито с помощью видеоконференций. Этот метод способствует также установлению межкультурных контактов между франкоязычными студентами из разных географических регионов. Старый искусственный метод составления диалогов в аудитории или ролевые игры заменяются реальным общением в актуальном контексте.

Самые эффективные упражнения при использовании компьютера – это упражнения онлайн. Обучающийся может выполнять грамматические и/или лексические упражнения и сразу же видеть результат своей работы. Другими словами, обучающийся больше не дожидается в течение нескольких часов или дней, пока педагог проверит его работу и выставит оценку. Следует отметить, что ИКТ способствуют непрерывному самостоятельному образованию. Мотивированный студент, следуя инструкциям к упражнениям, способен без руководства педагога освоить материал. Обычно сайты с образовательным контентом обеспечивают последовательность освоения тем. Огромным преимуществом онлайн-ресурсов является то, что здесь также можно найти аудиовизуальный контент с гиперссылками, который можно просматривать многократно. Такой формат обучения помогает изучать иностранный язык более динамично в комфортной атмосфере по сравнению со старой традицией, когда обучающийся должен слушать объяснение педагога, которое иногда бывает сложным или скучным. Самой популярной поисковой системой для франкоязычного материала по любой социокультурной или профессионально ориентированной тематике является www.google.fr.

Педагог должен грамотно отбирать ИКТ и методы обучения иностранному языку, чтобы обучающиеся могли достичь соответствующего уровня подготовки и быть способными действовать в реальной ситуации общения в своей профессиональной среде.

Нельзя охватить все сферы общения, потому что у каждой профессии свои языковые особенности и каждую коммуникативную ситуацию нужно рассматривать индивидуально. Для этого нужно систематизировать коммуникативные ситуации, с которыми студенты будут сталкиваться во время своей профессиональной деятельности и подобрать соответствующий цифровой материал. Так, для группы студентов, планирующих работать в сфере торговли или общественного питания, обучение сосредоточится на приобретении языковых навыков, связанных с коммерцией и кулинарией [5].

Преподаватель иностранного языка знает не все направления подготовки, но он должен ознакомиться с той средой, в которой будет осуществляться профессиональная деятельность обучающихся, и, в частности:

- сфера, в которой будет работать обучающийся: банковское дело, администрация, сельское хозяйство и т.д.;
- коммуникативный статус: на равных, в иерархии;
- контактные методы: в парах, перед аудиторией и т.д.;
- используемые средства связи: телефонная, письменная и т.д.;
- языковые регистры: формальный, разговорный, академический.

Таким образом, можно сделать вывод, что выявление потребностей обучающихся является важным этапом эффективности обучения с помощью ИКТ.

При обучении французскому языку не стоит забывать и о командной работе. ИКТ поощряют совместную работу, которая включает в себя стратегии умения слушать, объяснения и обсуждения в группе. Эти стратегии очень важны, поскольку они развивают общекommunikативные навыки, а также социальные и интерактивные навыки взаимодействия между обучающимися благодаря обмену идеями и инициативами.

Несомненно, в основе использования ИКТ лежит коммуникация. ИКТ как вектор коммуникативного подхода в обучении иностранному языку ускоряют формирование социокультурных компетенций. Электронная почта, WhatsApp, Facebook, Youtube, Твиттер и другие мессенджеры предоставляют реальное общение между обучающимися, а иногда и между обучающимся и педагогом по административным, а также по образовательным вопросам. Стоит отметить, что такой способ общения формирует прежде всего две основные коммуникативные компетенции: умение составить письменное сообщение и умение понимать написанное. Электронная почта всегда предполагает личное общение, чаты и форумы – это публичные формы коммуникации, позволяющие всем участникам реагировать и высказывать свое мнение. Таким образом, ИКТ предоставляют инновационные средства не только для распространения знаний, но также и для исследования стратегий обучения [9].

На наш взгляд, студент должен быть активным субъектом деятельности, ориентированным на выполнение конкретных задач в рамках определенного квазипрофессионального контекста. Процесс обучения иностранному языку включает в себя четко обозначенные цели и предполагаемые результаты посредством планомерного развития языковых навыков (аудирование, чтение, устное и письменное продуцирование речи), прагматические навыки и навыки межличностного общения, необходимые для жизни в социально-профессиональном контексте. Грамматика может быть представлена либо в виде вопросов, на которые надо самостоятельно найти ответы или более традиционным способом через объяснение различных грамматических аспектов, необходимых для общения. Отработка произношения должна быть интегрирована в коммуникативную ситуацию. Письменные упражнения, служащие для закрепления языковых навыков, и аудиозаписи позволяют выполнять упражнения на устное и письменное речевое продуцирование. Рекомендуется также предоставлять студентам ответы и скрипты для самопроверки.

Для формирования устойчивых навыков общения необходимо с помощью ИКТ создавать квазипрофессиональные ситуации общения, близкие к реальным, чтобы студенты почувствовали стимул коммуницировать на иностранном языке, как на родном. Только в деятельности можно раскрыть свой коммуникативно-профессиональный потенциал. На занятиях по иностранному языку нужно использовать методы и приемы, которые позволяют избежать использования родного языка [4]. Преподаватель объясняет лексикой, используя предметы или изображения, чтобы студенты начали думать на иностранном языке как можно быстрее. Обучение иностранным языкам носит индуктивный характер, поэтому стоит отдавать предпочтение общению и упражнениям в форме вопросов и ответов. Согласно принципам европейской системы уровней знания и владения иностранным языком СЕСР, в результате изучения иностранного языка обучающиеся должны уметь:

- соблюдать необходимые формальности для получения разрешения на работу, учебу;
- получать информацию (например, в агентстве по трудоустройству) о вакансиях и условиях работы (например, требуемые навыки, заработная плата, трудовое законодательство, часы работы и праздничные дни т.д.);
- читать предложения о работе;
- написать резюме и мотивационное письмо, пройти собеседование;
- предоставить информацию о себе в устной и письменной форме, уметь отвечать на задаваемые вопросы;
- понимать правила приема на работу и соблюдать их;
- понимать правила безопасности на рабочем месте;
- сообщить о происшествии, оформить страховку;
- надлежащим образом общаться с начальством, коллегами и подчиненными;
- участвовать в общественной жизни компании или учреждения.

Среди необходимых условий эффективности обучения студентов иностранному языку с помощью ИКТ можно назвать знание студентами и педагогами современных технологий, умение грамотно применять их на занятии. Польза, которую обучающиеся получают от использования новых технологий во многом зависит от компетентности педагога в этой области и от его отношения к внедрению цифровых инструментов в образование [9]. Это, в свою очередь, определяется качеством подготовки педагога по преподаваемой дисциплине и в сфере применения онлайн-ресурсов. Следует помнить, что ИКТ способствуют расширению доступа к образованию, но чтобы это было действительно эффективным, важно изменить восприятие некоторых педагогов их собственной роли в образовательном процессе, с одной стороны, а, с другой стороны, разработать новые стратегии взаимодействия с аудиторией в условиях цифровизации.

Педагог должен быть способен выполнять простые задачи управления файлами, выбирать и записывать данные, использовать программы для создания презентаций, работать в формате видеоконференции, уметь проверять документы на антиплагиат и многое другое.

Можно сказать, что преподавание французского языка как иностранного – это целый комплекс методов и подходов к обучению, которые способствуют развитию четырех коммуникативных навыков, а именно, понимание устной речи, понимание письменной речи, письмо, устная речь.

Все эти аспекты иностранного языка (французского) влияют на выбор дидактического подхода и, соответственно, ИКТ. Обучение общему французскому языку опирается на методологию, ориентированную в основном на лексику. Инструментальный французский язык следует «методу чтения». Он нацелен на аудиторию студентов и исследователей. Функциональный французский язык придерживается коммуникативного подхода. Профессиональный французский язык основан на речевых актах в различных рабочих ситуациях и использует специальный дискурс также на основе коммуникативного подхода. Стоит отметить, что студенты изучают общий французский язык, как и любую другую дисциплину, и они не обязательно собираются использовать его в своей будущей профессиональной деятельности. Изучение же французского языка для конкретной цели необходимо студентам для своих проектов в будущем. Это определяет мотивированность обучающихся.

Как видно из вышесказанного, если перспективы использования языка разные, то и методика преподавания будет различаться.

Стратегия обучения, несомненно, связана с языковыми потребностями. Профессиональный французский язык, например, предназначен для людей, которые должны заниматься своей профессией исключительно на французском языке. Прежде чем приступить к изучению профессионального французского языка, обучающиеся должны иметь уровень владения французским языком не ниже А2.

«Совокупность потребностей обучающихся, скорее, следует называть совокупностью компетенций, которые необходимо сформировать с помощью обучения. Или совокупность проблем, которые нужно решить через обучение» [9].

Анкеты для анализа потребностей очень сложно составить, учитывая, что педагог не знаком с обучающимися до начала обучения. Источниками информации, таким образом, служат накопленный опыт преподавателя, включая опыт

использования ИКТ, и учебный план направления подготовки. Определив потребности обучающихся, необходимо преобразовать потребности в сформированные компетенции.

Языковая компетенция состоит из нескольких компонентов: лингвистический компонент, социолингвистический компонент, прагматический компонент. Каждый из этих компонентов включает в себя знания, умения и навыки. Лингвистическая компетенция – это знания и умения в области лексики, фонетики, синтаксиса. При этом стоит отметить, что акцент делается прежде всего на специализированную лексику, однако, не следует злоупотреблять заучиванием списка слов или переводами. Обучение лексике означает включение слов в контекст, например, в проект, который приводит к письменному и устному самовыражению на иностранном языке. Усвоение лексики должно основываться на открытии, понимании и интериоризации лексических структур. Преподавать лексику – это также пояснять профессиональные концептосферы, так студентам легче понимать лексику в контексте, грамотно использовать ее. Цель этой методологии – овладеть ключевыми понятиями анализа дискурса для применения в учебном процессе профессиональных иноязычных текстов и для понимания динамики формирования лингвистической компетенции.

В зависимости от отправителя и получателя сообщения, цели коммуникации можно выделить [8]:

- специализированный научный дискурс (учебник; научный журнал);
- официальный научный дискурс (дискурс между коллегами);
- дидактический научный дискурс (пособие для студентов);
- научно-популярный дискурс (пресса).

Социолингвистическая компетенция относится к социокультурным параметрам использования языка, а именно к соблюдению социальных норм (правила обращения и вежливости, правила отношения между поколениями, полами, статусом, социальными группами и т.п.). Социолингвистический компонент сильно влияет на языковое общение между представителями разных культур, хотя сами участники часто об этом не догадываются [1].

Прагматическая компетенция охватывает функциональное использование ресурсов языка (выполнение языковых функций, речевые акты), опираясь на сценарии интерактивного обмена. Это также относится к мастерству организации дискурса, его структурности и связности, идентификации текстовых типов и жанров, использование иронии, пародии.

Опыт преподавания профессионального французского языка в университете показал нам необходимость работать над потребностями обучающихся в отношении языка в профессиональных целях, всесторонне формировать лингвистические, социолингвистические и прагматические компетенции обучающихся согласно системе СЕСР с использованием современных ИКТ. Разработка актуальных дидактических материалов, систематический анализ соответствия между учебниками и учебными программами, использование учебных пособий с учетом новых технологий и оценка коммуникации являются важным условием обучению иностранному языку.

Выводы. Таким образом, применение ИКТ на занятиях по иностранному языку требует изменений по нескольким направлениям: формирование и непрерывное совершенствование компьютерных навыков у педагога, реформа традиционной методики преподавания (лично ориентированный подход, индивидуализация обучения, пересмотр роли педагога, развитие концепции непрерывного образования), обновление образовательных ресурсов и оборудования с учетом процессов глобализации и цифровизации во всех сферах общественной жизни.

Литература:

1. Бабушкина Л.Е. Социокультурный контекст тематического содержания учебно-методических материалов по иностранному языку для студентов неязыковых факультетов. // В сборнике: Профессиональная коммуникация: от термина к дискурсу. Сборник научных трудов по материалам всероссийской научно-практической конференции. Редколлегия О.А. Казачкова, Н.И. Еремкина. – 2020. – С. 109-111.
2. Гришечкина А.М. Технические средства обучения как фактор становления аудитивной компетенции студентов факультета иностранных языков. Вестник Брянского государственного университета. – № 1. – Брянск, 2011. – С. 295-298.
3. Кузнецов А.Н. Развитие кросскультурной компетентности в техническом вузе: концепция, реализация, контроль. – Raleigh, North Carolina, USA: LuluPress, 2015. – 159 с.
4. Сергеева Н.А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции при обучении грамматике студентов неязыкового вуза // Актуальные проблемы языковой личности и эффективной коммуникации в контексте модернизации современного образования. Материалы VII МНПК преподавателей высших учебных заведений. ФБГОУ ВПО РГАЗУ. – М., 2015. – С. 56-60.
5. Уланова О.Б. Организация комплексных интерактивных занятий по английскому языку со студентами товароведческих специальностей // Актуальные вопросы современной лингвистики и методики преподавания иностранных языков: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 180-летию Белорусской государственной сельскохозяйственной академии / редкол.: А.С. Чечёткин (отв. ред.) [и др.]. – Горки: БГСХА, 2020. – С. 159-161
6. Alipichev A.Y., Khalevina S.N., Trubcheninova A.A., Fedulova A.N. Practical Solutions to Foreign Language Training Courses Implemented Using Distance Learning Tools / IEJME: Mathematics Education. – V. 12. – № 1. – 2017. – P. 59-68.
7. Basque J. Une Réflexion sur les Fonction Attribuées au TIC en Enseignement Universitaire. Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire, 2(1). – 2005. – P. 30-41.
8. Faisandier S., Soyer J. Fonction Formation. – Paris: Eyrolles, Éditions d'Organisation, 2007. – 613 p.
9. Houenon C. Intérêt Pédagogique de l'Intégration des TIC dans l'enseignement. // Communication présentée lors de la 21ème Conférence de l'Association des Professeurs de Français des Collèges d'Éducation à FCE Obudu. – Cross-River State, Nigeria. – 2012. – P. 12-21.

УДК 376+378

доктор педагогических наук, кандидат медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой
 медико-биологических основ дефектологии и теории логопедии Тихомирова Лариса Федоровна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

ОТНОШЕНИЕ ПОДРОСТКОВ К ОДНОКЛАССНИКАМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Статья посвящена актуальным проблемам инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Опираясь на федеральные законы и рекомендации ученых, автор раскрывает основные факторы формирования доступной среды в инклюзивных образовательных учреждениях. Автор также отмечает важность такого условия, как отношение учащихся к одноклассникам с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в формировании доступной среды образовательного учреждения. С развитием инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья педагоги и психологи столкнулись с неготовностью принятия типично развивающимися детьми школьников с ограниченными возможностями здоровья. Для решения данной проблемы было проведено исследование отношения подростков к одноклассникам с ограниченными возможностями здоровья, была разработана программа по формированию толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовательном учреждении.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, толерантное отношение, терпимость, доступная среда.

Annotation. The article is devoted to topical problems of inclusive education of children with disabilities. Based on the federal laws and recommendations of scientists, the author reveals the main factors for the formation of an affordable environment in inclusive educational institutions. The author also notes the importance of such conditions as the attitude of students to classmates with disabilities and disabilities in the formation of an affordable environment of the educational institution. With the development of inclusive education of children with disabilities, teachers and psychologists have encountered taking care of typical schoolchildren with disabilities with disabilities. To solve this problem, a study was conducted to study the attitude of adolescents to classmates with disabilities, a program was developed for the formation of a tolerant attitude towards children with disabilities in an inclusive educational institution.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, tolerant attitude, tolerance, available medium.

Введение. Инклюзивное обучение и воспитание – закономерный процесс развития системы образования в любой стране мира. В этот процесс вовлечены все высокоразвитые страны, в том числе и Россия.

Гарантии равных прав на образование для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью обеспечивают Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. №181-ФЗ (ред. от 19.12.2016 г.) «О социальной защите инвалидов» в Российской Федерации [10; 11].

Научно-методические основы решения проблемы инклюзивного образования представлены в государственной программе «Доступная среда», направленной на создание в школах и высших учебных заведениях условий для комфортного пребывания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Алехина С.В. отмечает, что особое внимание в данном документе обращается на необходимость формирования толерантности в контексте инклюзивного образования [2].

К сожалению, практика работы инклюзивных образовательных учреждений показывает неприятие типично развивающимися детьми школьников с ОВЗ. Безюлева Г.В., Шеламова Г.М. считают, что нетерпимость связана с резкими социально-экономическими различиями между людьми (социальные статусы, рост безработицы) [3].

Валитова Р.Р. пишет о том, что интолерантность проявляется у детей, обучающихся в общеобразовательном учреждении в виде конфликтного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья [5].

С учетом данного положения, дети с ограниченными возможностями здоровья не могут получить качественного образования, социализироваться и адаптироваться в обществе. Вследствие этого, наблюдается необходимость в формировании толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья [6; 8].

Изложение основного материала статьи. Целью нашего исследования стала необходимость рассмотреть структуру доступной средьинклюзивной школы, выявить особенности отношения одноклассников к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья и разработать программу по формированию толерантного отношения у подростков к одноклассникам с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной школе.

Теоретико-методологической основой исследования стали психолого-педагогические аспекты толерантного отношения (А.Г. Асмолов, С.К. Бондарева, А.М. Байбаков, В.Л. Лекторский, Н.О. Липатова, П. Николсон); проблемы адаптации, социализации и обучения детей с ОВЗ (Н.М. Назарова, В.С. Мухин, Н.С. Морозова); концепции инклюзивного образования (С.В. Алехина, Е.А. Мартынова, О.А. Степанова, Н.Н. Малофеев), основы здоровьесберегающей педагогики с рекомендациями по формированию доступной и здоровьесберегающей среды для детей с ограниченными возможностями здоровья в специальных и инклюзивных образовательных учреждениях (Л.Ф. Тихомирова); социально-философское понимание толерантности (И. Кант, Й. Ратцингер, М. Хайдеггер).

Для проведения исследования нами были использованы следующие методы: анализ научно-методической, психолого-педагогической, специальной литературы по проблеме; опрос; тестирование; методы математической обработки данных (расчет показателей, критерий Вилкоксона). В качестве методик исследования мы использовали:

- методику диагностики общей коммуникативной толерантности (В.В. Бойко);
- методику диагностики принятия других (по шкале Фейя);
- экспресс-опросник «Индекс толерантности» Г.У. Солдатовой.

Распространение инклюзивного образования связано с определенными трудностями. Эти трудности носят разный характер, от передвижения по образовательному учреждению, до психолого-педагогических проблем, связанных с отношением детей с нормотипичным развитием к одноклассникам с ограниченными возможностями здоровья.

По нашему мнению, для развития инклюзивного образования сегодня важно не только решить организационно-методические и материально-технические вопросы, но и подготовить педагогов, учащихся и родителей к процессу совместного обучения детей, имеющих разные возможности.

В этой связи актуальным является изучение и формирование позитивного отношения общества к лицам с ОВЗ в направлении принятия этих людей как полноценных членов общества.

С нашей точки зрения доступная образовательная среда каждого образовательного учреждения должна формироваться через:

- 1) развитие инфраструктуры образовательного учреждения;
- 2) новый уровень профессиональной компетентности педагогического коллектива;
- 3) благоприятный социально-психологический климат.

Для того, чтобы подтвердить эту нашу точку зрения, по специально разработанной анкете вместе с Неждановой Е.А. мы провели опрос 40 педагогов, работающих в инклюзивных школах г. Ярославля [7].

Все опрошенные педагоги – женщины. В инклюзивном классе работают менее года – 5% опрошенных, 1-3 года 50% опрошенных; 4-5 лет 5% опрошенных и более 6 лет – 40% опрошенных. Особое внимание нами было уделено мотивационной готовности педагогов к работе в условиях инклюзии, трудностям, а также условиям, необходимым для того, чтобы преодолеть эти трудности и создать в образовательном учреждении доступную среду.

Нами было установлено, что 30% педагогов имеют желание работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном классе; у 60% не в полной мере присутствует желание работать с детьми с ОВЗ в инклюзивном классе, а 10% опрошенных не имеют такого желания совсем.

В результате проведенного опроса нами также было установлено, что 90% опрошенных испытывают трудности в работе, которые вызваны отсутствием дефектологического образования.

Все 100% опрошенных нуждаются в системе поддержки в образовательном учреждении: 50% в методической помощи, 70% в психологическом сопровождении, и 30% в наличии тьютора в классе. Результаты представлены в таблице 1.

Полученные нами результаты не расходятся с данными Т.Н. Адеевой которая утверждает, что важной для работы педагогов является возможность научно-методического сопровождения инклюзивной практики в инклюзивном учреждении (42% опрошенных)[1]. Все 100% опрошенных указали, что им необходимо повышение квалификации в области психологии.

Таблица 1

Распределение опрошенных педагогов в разных стажевых группах в зависимости от степени потребности в психологической поддержке в образовательном учреждении (в%)

Стаж работы	Нужно психологическое сопровождение в образ. учреждении	Нужен тьютор в классе	Всего	Нужно повышение квалификации в вопросах психологии
До 3-х лет	75	25	100	100
4-6 лет	60	40	100	100
7-10 лет	–	–	–	–
Более 11 лет	75	25	100	100
Итого	70	30	100	100

Психологическое сопровождение, по мнению педагогов, необходимо для создания благоприятного психологического климата и формирования толерантного отношения детей с нормотипичным развитием к детям с ограниченными возможностями здоровья.

На вопрос о том, создана ли в инклюзивной школе доступная (безбарьерная) среда, опрошенные ответили следующим образом: в большинстве инклюзивных образовательных учреждений создана соответствующая материально-техническая база, но оснащение кабинетов необходимо пополнять, для того чтобы работать с детьми с нарушением зрения, слуха (этот компонент доступной среды оказался на 1-ом месте с средним рангом 1,5); практически все опрошенные педагоги на 2-ое место поставили профессиональную компетентность педагогов, участие тьюторов в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, а также возможность повышения квалификации (средний ранг – 1,8); на 3-е место педагоги определили формирование особой толерантной культуры образовательного учреждения, включающей в себя толерантное отношение подростков к одноклассникам с ограниченными возможностями здоровья (средний ранг 2,7). Причем ранги менялись в зависимости от стажа работы педагогов. В таблице 2 нами приведены ранги компонентов доступной среды в стажевых группах опрошенных педагогов.

Таблица 2

Ранги компонентов доступной среды в стажевых группах опрошенных педагогов

Стаж работы	Компоненты структуры доступной среды		
	Инфраструктура образовательного учреждения	Новый уровень профессиональной компетентности коллектива	Социально-психологический климат (отношение одноклассников к детям с ОВЗ)
До 3-х лет	1,5	2	2,5
4-6 лет	2	1,5	2,5
7-10 лет	–	–	–
Более 11 лет	1	2	3
Итого	1,5	1,8	2,7

В результате проведенного опроса педагогов, работающих в инклюзивных классах, нами было установлено, что благоприятный социально-психологический климат, основой которого является толерантное отношение одноклассников к учащимся с ОВЗ, является структурным компонентом доступной среды образовательного учреждения.

В связи с тем, что термин «толерантность» подразумевает не только терпимость к другим людям и их индивидуальным особенностям, а также уважение к ним, желание и умение им помочь, наша работа становится еще более актуальной.

На базе школы № 11 г. Ярославля совместно с Вяткиной Г.Д. нами было проведено исследование уровня толерантности у типично развивающихся подростков. В исследовании принимали участие подростки 8х -9х классов (всего 95 человек).

По результатам проведенной нами диагностики были получены следующие данные:

– по тесту Фея высоким уровнем толерантности обладают 28% учащихся, средним с тенденцией к высокому – 41%, средним с тенденцией к низкому уровню – 22%. Низкий уровень толерантности был выявлен у 9% обследованных подростков;

– по результатам теста Бойко высоким уровнем толерантности обладает 41% учащихся, средним уровнем – 50%, и низким уровнем – 9% подростков.

Низкий уровень толерантности характеризуется наличием у подростков выраженных интолерантных установок по отношению к окружающим людям. Для подростков со средним уровнем толерантности характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. В одних социальных ситуациях они ведут себя толерантно, в других могут проявить интолерантность.

И хотя мы установили, что большинство подростков имеет средний уровень толерантности, с учетом того, что 9% подростков не готовы к принятию нетипичности сверстников с ограниченными возможностями здоровья, необходимо формирование у них толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья.

В таблицах 3 и 4 представлено распределение подростков по уровню толерантности в зависимости от класса, в котором они учатся.

У учащихся 8 класса несколько выше показатель детей, имеющих низкий уровень толерантности, а также выше показатели детей, имеющих средний уровень толерантности с тенденцией к низкому.

Таблица 3

Уровень толерантности у подростков (в %). Тест Фея

Класс	Высокий уровень толерантности	Средний с тенденцией к высокому	Средний с тенденцией к низкому	Низкий уровень	Всего
8 класс	26	39	24	11	100
9 класс	30	43	20	7	100
Всего	28	41	22	9	100

Таблица 4

Уровень толерантности у подростков (в %). Тест Бойко

Класс	Высокий уровень толерантности	Средний уровень толерантности	Низкий уровень толерантности	Всего
8 класс	36	54	10	100
9 класс	46	46	8	100
Всего	41	50	9	100

По тесту Бойко у учащихся 8-ых классов несколько меньший показатель подростков, имеющих высокий уровень толерантности (значимые различия отсутствуют) и несколько выше показатель подростков с низким уровнем толерантности.

И хотя значимых различий по критерию Стьюдента нами не было получено, группу для практических занятий, мы сформировали из учащихся 8-ых классов.

Одной из современных психолого-педагогических технологий, направленных на формирование толерантности к детям с ограниченными возможностями здоровья у детей с нормотипичным развитием являются «Уроки доброты». «Уроки доброты» были использованы нами в работе с подростками.

Занятия проводились с группой из 15 подростков, учащихся 8 класса, (в эту группу мы включили всех опрошенных подростков, у которых были зарегистрированы показатели с низким уровнем толерантности по предыдущему исследованию (по шкале Фея и тесту Бойко), а также включили подростков со средним уровнем толерантности. Для контроля эффективности работы нами использовался опросник «Индекс толерантности» Г.У. Солдатовой [9], обследование подростков проводилось до и после проведенного курса занятий. До занятий в группе из 15 человек у 5 человек был низкий уровень толерантности, 33,3% опрошенных, у 10 – средний уровень толерантности – 66,7% опрошенных.

Нами были предложены учащимся следующие занятия:

1) теоретические занятия, направленные на получение информации о характеристиках и особенностях людей с ограниченными возможностями здоровья;

2) занятия в группах, в том числе и групповая дискуссия, содержащие разбор различных ситуаций, решение ситуационных задач, направленные на формирование потребности помочь людям с ограниченными возможностями здоровья;

3) подвижные игры в команде, направленные на сплочение коллектива и развитие такого личностного качества, как самоконтроль поведения, (формирование способности сотрудничать с людьми с ограниченными возможностями здоровья).

В результате нами было установлено, что подростки изменили свои взгляды и мнение, касающиеся людей с ограниченными возможностями здоровья, а также отношение к ним.

После проведенных занятий из 15 человек – низкий уровень толерантности остался у 20% подростков, у остальных был зарегистрирован средний уровень толерантности. Мы провели оценку эффективности проделанной работы, используя критерий Вилкоксона. Данные приведены в таблице 5.

Эффективность разработанной программы с использованием «Уроков доброты» (по критерию Вилкоксона)

Уровень толерантности до уроков доброты	Уровень толерантности после уроков доброты	D (после – до)	Абс. числа	Ранг
52	63	11	11	11
43	59	16	16	13
58	70	12	12	12
41	58	17	17	14
37	56	19	19	15
64	70	6	6	8
66	72	6	6	8
69	75	6	6	8
80	80	0	0	2.5
69	74	5	5	6
75	85	10	10	10
72	76	4	4	5
66	66	0	0	2.5
78	78	0	0	2.5
80	80	0	0	2.5

Сумма рангов нетипичных сдвигов составила 10. Т эмп. =10

По таблице находим Т крит. = 13 при вероятности ошибки 0.01.

Тэмп.<Т крит. Соответственно мы отвергаем нулевую гипотезу и можем говорить об эффективности проделанной работы.

На основании полученных результатов исследований, мы разработали программу по формированию у подростков толерантного отношения к одноклассникам с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной школе.

Выводы:

1. Толерантное отношение подростков к одноклассникам с ограниченными возможностями здоровья, которое является основой социально-психологического климата в коллективе, неотъемлемая составная часть доступной образовательной среды в инклюзивной школе.

2. По результатам проведенного нами исследования преобладающее большинство детей имеют средний уровень толерантности, а также присутствует категория детей с низким уровнем толерантности – 9%.

3. С учетом такого положения для более эффективного обучения детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном учреждении возникает необходимость в повышении уровня толерантности у типично развивающихся подростков.

4. С этой целью необходимо использование комплекса методов и приемов формирования толерантного отношения у школьников к детям с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивных школах, которое должно носить этапный характер и охватывать всех субъектов образовательного процесса, учащихся родителей и педагогов.

Литература:

1. Адеева Т.Н. Некоторые аспекты социальной ситуации развития детей с ограниченными возможностями здоровья / Т.Н. Адеева: Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2016. – Т. 20. – №2. – С. 100-105

2. Алехина С.В. Основной вопрос инклюзивного образования на современном этапе / Доступная среда для детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы инклюзивного образования. Материалы межрегиональной конференции. – Ярославль: Изд-во ИРО ЯО, 2015. – С. 7-14

3. Безюлева Г.В., Шеламова Г.М. Толерантность в педагогике. – Москва: АПО, 2002.

4. Бурькина Н.М., Тихомирова Л.Ф., Организационно-методические условия инклюзивного обучения // Ярославский педагогический Вестник. – 2014. – № 4. – С. 141-145

5. Валитова Р.Р. Толерантность как этическая проблема / Дис. канд. филос. наук. – Москва, 1997.

6. Макарова Е.Р., Волченкова А.А. Исследование когнитивных основ формирования толерантности школьников в контексте инклюзивного образования/ Доступная среда для детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы инклюзивного образования. – Ярославль: Изд-во ИРО, 2015. – С. 87-97

7. Нежданова Е.А., Тихомирова Л.Ф. Анализ готовности воспитателей и педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивных образовательных учреждениях / В сборнике: Жизненные траектории личности в современном мире: социальный и индивидуальный контекст. Сборник статей I Международной научно-практической конференции. Кострома, 2021. – С. 313-317.

8. Писаревская, М.А. Формирование толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования / М.А. Писаревская. – Краснодар: Краснодарский ЦНТИ, 2013. – 132 с.

9. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А. Психодиагностика толерантности личности / Под редакцией Солдатовой Г.У. – Москва: Смысл, 2008. – 172 с.

10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273 ФЗ [действующая редакция 2016] [Электронный ресурс, официальный текст]

11. Федеральный Закон о социальной защите инвалидов в Российской Федерации от 24 ноября 1995 года № 181-ФЗ [Электронный ресурс, официальный текст]

УДК 372.881.111.1

кандидат социологических наук, доцент Тукаева Резеда Наилевна

Учреждение высшего образования Университет управления «ТИСБИ» (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Катеева Анастасия Александровна

Учреждение высшего образования Университет управления «ТИСБИ» (г. Казань)

РОЛЬ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Аннотация: В статье анализируется образовательный потенциал применения цифрового инструментария в процессе обучения иностранным языкам в высшей школе. Представлен обзор цифровых практик и технологий, способствующих развитию иноязычной коммуникативной компетенции бакалавров. Особая роль отведена видеоресурсам TED TALKS, TED ED, Youtube, как наиболее эффективным цифровым инструментам создания искусственной языковой среды в классе. Отмечается неоспоримое преимущество создания собственных виртуальных классов, адаптированных к учебному процессу и позволяющих отслеживать достижения бакалавров. Обоснованность интеграции цифрового инструментария в образовательном процессе подтверждается типовым разнообразием заданий и их эффективным применением с целью формирования иноязычной коммуникативной компетенции бакалавров. Эмпирической базой исследования является практический опыт использования видеоконтента на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе, а также обзор цифровых практик и технологий, применяемых в аудиторной и самостоятельной работе. Представлены задания, направленные на развитие навыков аудирования, говорения, ведения дискуссии, а также на работу с фонетическим и лексическим материалом по теме “How to speak about money”. В работе представлены выводы и рекомендации по методике интеграции цифрового инструментария в процесс обучения иностранному языку. Отмечается необходимость планомерного выбора цифровых практик для достижения конкретных образовательных целей, поскольку невозможно полностью заменить кинестетический способ подачи и восприятия учебного материала цифровыми ресурсами.

Ключевые слова: цифровой инструментарий, цифровые технологии, образовательная платформа, видеоконтент, иноязычная коммуникативная компетенция, языковая среда.

Annotation. The article examines the educational potential of using digital tools in the process of teaching foreign languages in higher education. An overview of digital practices and technologies that contribute to the development of bachelors' foreign language communicative competence is presented. A special role is assigned to video resources TED TALKS, TED ED, Youtube, as the most effective digital tools for creating an artificial language environment in the classroom. The undeniable advantage of creating your own virtual classrooms, adapted to the educational process and allowing you to track the achievements of bachelors, is noted. The validity of digital tools' integration into the educational process of teaching foreign languages is confirmed by the variety of types of tasks and the effectiveness of their application for the formation of the foreign language communicative competence of bachelors. The empirical basis of the research is the practical experience of using video content in foreign language practical course at a non-linguistic university, as well as an overview of digital practices and technologies used in classroom and independent work. The tasks are presented, aimed at developing listening skills, speaking, conducting a discussion, as well as working with phonetic and lexical material on the topic “How to speak about money”. The paper presents conclusions and recommendations on the method of integrating digital tools into the process of teaching a foreign language. The need for a systematic choice of digital practices to achieve specific educational goals is noted, since it is impossible to completely replace the kinesthetic method of presenting and perceiving educational material with digital resources.

Keywords: digital tools, digital technologies, educational platform, video content, foreign language communicative competence, language environment.

Введение. Интеграция инновационных цифровых технологий в образовательное пространство связано с изменением методологической парадигмы в процессе обучения иностранным языкам. Необходимость формирования искусственной языковой среды предопределяет использование различного цифрового инструментария на образовательной платформе, обеспечивая развитие межкультурной компетенции, познавательной и мотивационной активности бакалавров, создание практико-ориентированного моделирования языковой среды, преодоление лингвистического барьера в практике иноязычного общения.

Цифровой инструментарий управления процессом овладения иностранными языками предопределяет развитие таких направлений как коммуникативность, интерактивное взаимодействие, аутентичность общения, визуализация содержания обучения, развитие языкового творчества. Современные мультимедийные технологии в практике преподавания иностранного языка обеспечивают информационную поддержку и симулирование реальной коммуникации, тем самым способствуя обучению свободного ориентирования в иноязычной среде.

Цифровые средства обучения иностранному языку как интерактивные системы, реализующие интеграцию анимированной компьютерной графикой, звуковое сопровождение, видеофайлы, статические тексты и изображения в образовательное пространство, стали темой исследования Н.А. Пластининой [4, С. 7]. Автор подробно рассматривает эффективность применения цифровых приложений (EasyBib, Remember the Milk, SurveyMonkey, Bubbl.us, Create-a-Graph), электронных учебников (Speakout, ActiveBook, MySpeakoutLab, Business Result, Market Leader, MyGrammarLab), электронных тренажеров (Letter Generator, EssayMap, LearningApps.org, TOEIC Listening – Useful English), оказывающих воздействие на обучающихся по различным информационным каналам, развивающие навыки самоорганизации. Исследование мотивационной составляющей и продуктивного самопознания в процессе обучения иностранному языку как одного из факторов индивидуализации образовательных практик нашло отражение в работах А.М. Руст [6, С. 96], Л.В. Богдановой [1, С. 430].

Ещё не в полном объёме разработаны вопросы достаточности использования цифровых технологий в образовательном процессе, их негативном воздействии на учащихся. Так проблема «информационной перенасыщенности» обучения, бесконтрольного и хаотичного использования информации отражена в работе И.В. Роберт [5, С. 146]. Автор вводит понятие контентной «слепоты», когда бесконтрольный поиск информации участниками образовательного процесса становится важнее, чем выполнение задания с использованием цифрового инструментария и достижение поставленной цели. Взаимосвязь между интеграцией цифровых инструментов, реализующих интерактивный диалог обучающихся, и ослабление навыков социальной коммуникации, способности к критическому, творческому и проблемному мышлению отмечает в своей работе А.Н. Земскова [2, С. 93], А.Н. Колесниченко [3, С. 300]

Применение цифровых технологий в курсе иностранного языка может быть реализовано на различных он-лайн платформах, при любых формах обучения – очной, заочной, самостоятельной, дистанционной, для любого контингента обучающихся. Однако необходимо учитывать реальную цель использования цифрового инструментария, время, выделенное

на выполнение упражнений с цифровым контентом, в общем плане урока, цветовую гамму видеоресурса, удобочитаемый шрифт для предотвращения утомляемости обучающихся и перенасыщенности урока информационными потоками.

Изложение основного материала статьи. В нашем случае интернет-ресурсы, интегрирующие аудиовизуальную информацию, рассматриваются на примере сервиса YouTube и TED ED, которые являются крупнейшим видео-хостингом в мире. Особенности функционирования данных Интернет-ресурсов заключаются в: 1) открытости, доступности и редактируемости их применения в образовательном процессе; 2) возможности быстрого и простого создания новых цифровых объектов: презентаций, текстов, изображений, видео- и аудиофайлов; 3) существовании видеоматериалов в оригинальной версии на иностранном языке; 4) возможности повторного просмотра видеороликов и выполнения задания к ним в онлайн и в оффлайн-режиме. Применение видеоресурсов в образовательном пространстве позволяет разделить видеоматериал на тематические фрагменты с целью более детальной проработки увиденного видеофайла на занятии, что способствует полной вовлеченности каждого участника в учебный процесс.

TED – Интернет-ресурс, содержащий разнообразные видеофрагменты на социальные, политические, культурные, научные темы в оригинальной версии на английском языке. Данный электронный ресурс представлен также в варианте TED Ed, включающий не только видеоматериалы, но планы учебных занятий, контрольные вопросы к видео, упражнения на понимание содержания видеофрагмента. как в онлайн, так и в оффлайн-режиме. Данный ресурс способствует ознакомлению студентов с профессиональным компонентом изучения иностранного языка, а также отслеживанию прогресса обучающихся в усвоении определённой темы. В качестве примера можно рассмотреть следующие задания:

При помощи ресурса TED ED откройте тему «How to process your emotions» (https://ed.ted.com/best_of_web/Fpty6rIW#watch).

– Просмотрите видео.

– Откройте вкладку THINK, ответьте на следующие вопросы по видео: What are reasons we fail to know ourselves? What tactics do people use to avoid processing emotions? How can ignoring our emotions hurt us in the long run? What is an atmosphere conducive to processing your emotions?

– Изучите дополнительный материал Additional Resources for you to Explore во вкладке Dig Deeper.

– Откройте вкладку Discuss. В групповом чате выразите своё мнение по изучаемой теме. Подготовьте монолог на тему “How do you deal with your emotions?”.

Watch the video “Who owns Antarctica?” using TED ED (https://ed.ted.com/best_of_web/ARtLBL6P#watch) and answer the following questions:

- A. What is the common heritage of mankind?
- B. What issues have risen from the common heritage of mankind principle?
- C. What was the first Cold War disarmament treaty?
- D. Why will a country’s claim to Antarctica matter in the 2040’s?
- E. What resources will countries be most interested in?

Одним из Интернет-ресурсов, эффективных в практике преподавания иностранного языка в вузе, является YouTube, включающий аутентичные материалы, способствующий развитию навыков аудирования и говорения.

Примерная последовательность работы с видеоконтентом на сервисе YouTube заключается в следующем: 1) совместный перевод ключевых слов, словосочетаний, грамматических структур, идиоматических выражений, заранее выделенных преподавателем из видеоресурса, имеющих смысловую нагрузку в тексте; 2) чтение и перевод вопросов, требующие ответа после просмотра видеоролика. Данный вид работы облегчает восприятие материала информационного ресурса; 3) первый просмотр файла, определение основного смысла, узнавание ключевых терминов; 4) проверка понимания содержания видеофайла, ответы на вопросы преподавателя по тексту; 5) фонетическая работа с отдельными выражениями и словосочетаниями, звукоимитация; 6) повторное прослушивание аудиофайла; 7) Выполнение заданий, предложенных преподавателем. В последующей работе возможно повторение и закрепление изученного грамматического и лексического контента посредством аудиофайлов-подкастов. Кроме того, темы видеоролика активно используются для дальнейшей дискуссии, составления речевых ситуаций, написания эссе с применением ключевых слов, словосочетаний, идиоматических выражений.

Рассмотрим примерный вариант практического занятия на тему: Money in the modern world and digital environment (Деньги в современном мире и цифровая среда) с просмотром и обсуждением видеофрагмента на канале YouTube. Целью данного занятия является совершенствование лексико-грамматических и коммуникативных навыков в рамках различных видов речевой деятельности: говорения, аудирования, чтения и письма с использованием цифрового инструментария.

Студентам предлагается посмотреть видео в YouTube “How to speak about money” (https://www.youtube.com/watch?v=spkI_dUQ9KE).

Discussion after watching:

1. What phrases are used when we speak about: type of money, sales, discounts, pros, price, debt, rich and poor, personal income, money in a bank, tax?

2. Give the examples of using the following words:

Exchange rate, bitcoin, pay for, get refund, buy on credit, current account, saving account, withdraw, pay interest, income tax, receipt.

3. What is the difference between the following words?

Grant, scholarship.

Salary, wages, fee, bonus.

Lend, borrow.

Earn, waste.

4. Explain the following idiomatic expressions used in the video. Make up your own situations of using them. Hit the Jackpot, to be broke, to be tight, have money to burn, haggle over the price, in the black, tighten one’s belt, go bankrupt.

5. Discuss the following: Advantages and disadvantages of using electronic money.

Мультимедийные Интернет-ресурсы такие, как YouTube, TED ED, представляющие текстовую, анимационную, графическую, звуковую, видео информацию, являются интерактивным, наглядным, занимательным ресурсом на образовательной платформе, с моментальной обратной связью [7, С. 60].

Эффективность применения подкастов в обучении иностранному языку заключается в возможности ознакомления с многообразием акцентов, тембров, темпа, диалектических особенностей современного аутентичного материала. Актуальность использования подкастов в образовательном пространстве подтверждается простотой реализации разнообразных типов заданий, направленных на развитие различных видов речевой деятельности. Так, просмотр видеоблогов, современных шоу, интервью научного, новостного, спортивного характера, способствует вариативному обучению навыков аудирования как сложного вида речевой деятельности. TED Talks, YouTube, TED ED обеспечивают

развитие навыков аудирования посредством выполнения разнообразных упражнений, направленных на понимание услышанного, многократного просмотра видеоролика, в том числе, с применением текстового сопровождения. Видеоматериалы знакомят с многообразием акцентов, ритмико-интонационными характеристиками, диалектическими особенностями иностранного языка. Для развития говорения, как сложного вида речевой деятельности, видеоконтент становится содержательной основой учебной дискуссии, круглого стола, пресс-конференции. Просмотр субтитров, текстовое сопровождение, разработка и выполнение заданий на основе субтитров способствуют развитию навыков чтения. Эффективность подкастов в развитии лексического и грамматического аспектов речевой деятельности подтверждается использованием и отработкой лексических единиц, грамматических структур, ранжированием их по темам.

Применение опции “discuss”, возможность обсуждения увиденного с носителями языка, темы, цитаты, затронутые в видеоматериале, могут стать основой сочинения, что способствует развитию письменного иноязычного общения и иноязычной коммуникативной компетенции в целом.

Выводы. Цифровые технологии способствуют активизации творческой активности студентов, дают возможность принимать участие в тематических форумах, виртуальных дискуссиях, вовлекать учащихся в совместные творческие проекты, создавать коммуникативные ситуации, тем самым обеспечивая реализацию индивидуального подхода и повышение мотивационной и познавательной активности.

Внедрение подкастов, цифровых платформ в учебный процесс, представленный видеоконтент, аутентичный материал в разнообразном исполнении, вариативность содержания аудиотекстов, возможность выполнения задания в онлайн и в офлайн-режиме, воздействие одновременно по различным информационным каналам способствует стимулированию различных видов речевой деятельности бакалавров, при условии гармоничного сочетания с традиционным обучением меняет характер подачи материала и приобретения знаний.

Литература:

1. Богданова Л.В. Использование цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) в преподавании иностранных языков в техническом вузе // Цифровизация транспорта и образования. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвящённой 125-летию железнодорожного образования в Сибири. – 2019. – С. 428-433.
2. Земскова А.Н. Применение цифровых образовательных технологий в обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза // Успехи гуманитарных наук. – 2021. – №7. – С. 91-97.
3. Колесниченко А.Н. Применение цифровых технологий при обучении лексике иностранного языка в высшей школе // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т.6. – №2. – С. 298-303.
4. Пластинина Н.А. Открытые образовательные ресурсы и цифровые библиотеки: критерии отбора, оценивание качества и способы каталогизации ресурсов в современной практике преподавания иностранного языка // Наука, образование, обучение: актуальные вопросы и современные аспекты. – Екатеринбург, 2020. – С. 5-12.
5. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) [Электронный ресурс] / И.В. Роберт. – Эл. изд. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – 398 с.
6. Руст А.М. Цифровые образовательные ресурсы и интерактивные технологии как инновационные средства преподавания иностранного языка в неязыковом вузе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – №8. – С. 95-99.
7. Sarymbetova A., Kusenbayeva Z., Nabidullin A. The role of multimedia means of education (application, software, technologies) in teaching foreign language // Актуальные научные исследования в современном мире. – Общественная организация «Институт социальной трансформации». – 2021. – № 9-4 (77). – С. 59-65.

Педагогика

УДК 37.046:001.08

доцент кафедры физической подготовки и спорта,

кандидат педагогических наук, доцент Усков Сергей Валерьевич

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

кандидат педагогических наук, доцент Лукавенко Андрей Викторович

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

старший преподаватель кафедры огневой и физической подготовки Кузнецова Елена Владимировна

Волгодонский филиал Ростовского юридического института МВД России (г. Волгодонск)

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И ПЕРЕРАБОТКИ ЗРИТЕЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ У КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД С РАЗНЫМ СТИЛЕМ ВЕДЕНИЯ ПОЕДИНКА НА ЗАНЯТИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РУКОПАШНОЙ ПОДГОТОВКОЙ

Аннотация. Обследовано 22 курсанта в возрасте 20-22 года, разделенных на две группы по стилю ведения поединка: атакующий и защитный. Выявлено, что атакующий стиль ведения поединка у курсантов сопровождается наличием высокого уровня работоспособности, снижением усталости, тревоги и зависимостью от состояния вегетативных функций. Определено снижение автономности и рост гетерономности в структуре психофизиологического состояния курсантов атакующего стиля ведения поединка, что указывает на наличие компромиссности и предотвращения внешних неудач.

Ключевые слова: особенности восприятия и переработки информации, курсанты с разным стилем ведения поединка, тест Люшера.

Annotation. We examined 22 cadet's qualifications aged 20-22 years, divided into two groups by their style of fight: attack and defensive. Revealed that the attacking style of the fight in cadet's is accompanied by the presence of high-level performance, decrease fatigue, anxiety and dependence on the autonomic functions. The lowering of autonomy and growth heteronomnosti in the structure of psycho-physiological condition of cadet's from attacking style of match, indicating the presence compromise prevention and external failure.

Keywords: features of perception and information processing, cadet's with different style of match, the test Lyushera.

Введение. Основной целью образовательных организаций МВД РФ и территориальных органов МВД России по организации профессиональной служебной и физической подготовки выступает совершенствование профессиональных компетенций сотрудников, необходимых для выполнения служебных обязанностей, в том числе, связанных с применением физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия [7].

Как уже нами не раз отмечалось в предыдущих исследованиях [10; 11 и пр.], рукопашная подготовка курсантов высшей школы полиции характеризуются наличием высоких координационных и скоростно-силовых показателей владения

разнообразными атакующими, контратакующими и защитными действиями, при условии соответствующего стиля и манеры ведения поединка в условиях тактической борьбы и высокого эмоционального напряжения. Поддержание уровня специальной физической, технико-тактической и психологической подготовленности курсантов требует коррекции учебно-воспитательного процесса, в связи с чем возникает необходимость определить и изучить взаимосвязь тактических предрасположенностей ведения боестолкновения и психофизиологических характеристик будущих офицеров уголовного розыска.

Анализ научной литературы [1; 2; 6 и пр.] свидетельствует о недостаточности изучения вопросов, которые касаются особенностей тактических предрасположенностей ведения боестолкновения и система связующей роли психологических процессов, имеющих фундаментальное значение в прогнозе и анализе ситуации, возникающей в процессе боевого или спортивного поединка. Вместе с тем, стиль ведения поединка, как свидетельствуют некоторые источники [3; 4 и пр.] зависит от индивидуально-типологических особенностей организма.

Современное боестолкновение оперуполномоченных уголовного розыска с преступниками по агрессивности и скоротечности, как нами было не раз научно обосновано [8; 9; 12 и пр.], уже зачастую не чем не отличается от рукопашной схватки десантника ВДВ в ходе войсковой операции. Особенно если это хорошо физически подготовленный и не плохо обученный «орудовать заточкой» уголовник-рецидивист, которому к тому же уже практически «ничего терять» и который никогда в жизни не слышал о «высоко нравственных аспектах современного гуманистического общества».

Так что всё больше современных исследователей [1; 2; 6 и пр.] склоняется к идее идентичности рукопашной подготовки как в ведомственных высших учебных заведениях Министерства Обороны, так и Министерств Внутренних Дел и Федеральной Службы Безопасности.

Данные выводы подтверждаются, к примеру, исследованием А.Н. Кочергина, который анализируя мемуары офицеров ещё Второй Мировой войны, приходит к интересным заключениям, что «рукопашные схватки возникали и велись преимущественно среди зданий и развалин, в траншеях, убежищах и т.д. То есть, в большинстве случаев бойцам приходилось действовать в тесных местах и в сочетании с преодолением препятствий. Приемы единоборств, а также холодное и прикладное оружие применялись при внезапном столкновении с противником «грудь с грудью», при отсутствии боеприпасов, при необходимости уничтожить врага бесшумно, при неисправности огнестрельного оружия.

Схватки в условиях непосредственного столкновения, с противником характеризовались: а) многообразием приемов и действий холодным оружием и без оружия; б) в большинстве случаев – внезапностью возникновения; в) скоротечностью, быстрым изменением обстановки. Это требовало от бойцов способности мгновенно ориентироваться в быстро меняющейся обстановке, проявлять инициативу, быть готовым к дерзким и решительным действиям, иметь высокий уровень тренированности рукопашного боя. Огромное значение в рукопашной схватке имели взаимовыручка, слаженность коллективных действий. Рукопашным схваткам часто предшествовали напряженные физические нагрузки при атаке. Подготовка к рукопашному бою рассматривалась командирами как средство притупления бойцам двигательных умений и навыков действовать в атаке в ближнем бою, как средство физической тренировки, как важнейшее средство совершенствования морально-боевых качеств бойца, стремления к ближнему бою, первым нанести удар и победить.

Эти выводы практически полностью подтверждаются анализом и обобщением ближнего боя в большинстве локальных конфликтов второй половины XX века, а также последних десятилетий. Ярким подтверждением их верности является героический бой личного состава 6 роты 104 парашютно-десантного полка 76 гвардейской дивизии ВДВ в Аргунском ущелье в ночь с 29 февраля на 1 марта 2000 года» [6, С. 14-15].

То есть в ходе современных оперативных мероприятий, где-то ночью в подворотне, офицер уголовного розыска в определенных ситуациях просто превращается в боевого армейского офицера.

Изложение основного материала статьи. В исследованиях принимали участие 22 курсанта старших курсов возрастом 20-22 лет. Педагогический эксперимент осуществлялся при помощи аппаратно-программного психодиагностического комплекса «Мультипсихометр-05». Исследовались показатели функции зрительного восприятия за 8-цветным вариантом теста цветных выборов Люшера (метод парных сравнений). Определялись показатели работоспособности, усталости, тревоги, эксцентричности, концентрированности, вегетативный коэффициент, гетерономность, автономность. Оценка скорости и точности узнавания слова, закодированного знаковой последовательностью, определялось по 25-пунктовым вариантам из 5-альтернативным выбором целостного объекта при помощи теста «установления закономерностей» [5].

Анализ тактических предрасположенностей ведения боестолкновения курсантов выявил два основных направления – стиль атакующий и стиль защитный. Исходя из этого, все исследуемые курсанты были распределены на две группы согласно тактике ведения поединка.

В группу курсантов с атакующей тактической предрасположенностью ведения боестолкновения вошло 10 человек. В группу с защитным стилем ведения поединка вошло 12 человек.

В таблице 1 представлены результаты теста Люшера у курсантов с разным стилем ведения поединка. Анализ результатов, представленных в таблице 1 свидетельствует о наличии разницы между показателями по цифровым тестам Люшера. Показатель работоспособности имеет тенденцию к увеличению значений у курсантов с атакующей тактической предрасположенностью ведения боестолкновения. Также выявлены достоверно высшие значения гетерономности у данной группы курсантов.

Полученный результат отображает факт наличия с одной стороны высокого уровня работоспособности у атакующих курсантах, по сравнению с курсантами защитного стиля ведения поединка, а из второго – наличие зависимости от внешних влияний, компромисностью. Это подтверждается недостоверными низшими значениями показателя автономности у курсантов с атакующим стилем ведения поединка (таблица 1). Однако это компенсируется пониженными показателями усталости, тревожности и вегетативного коэффициента (таблица 1).

Таким образом, атакующая тактическая предрасположенность ведения боестолкновения у курсантов сопровождается наличием высокого уровня работоспособности, снижением усталости, тревожности и зависимости от состояния вегетативных функций. Однако наличие пониженной автономности и рост гетерономности в структуре психофизиологического состояния курсантов с атакующим стилем ведения поединка указывает на компромисность. Возможно этот недостаток (наличие гетерономности) имеет компенсаторный характер для формирования результата в условиях соревновательной и служебно-боевой деятельности.

В таблице 2 представлено значение показателей теста «установление закономерностей» у курсантов с разным стилем ведения поединка. Анализ таблицы 2 показал, что курсанты защитной и атакующей тактической предрасположенности ведения боестолкновения отличаются по показателям продуктивности и эффективности установления целостного объекта. При этом у курсантов с атакующим стилем ведения поединка производительность и эффективность ниже чем у курсантов с защитным стилем ведения поединка.

Определенно, что по показателям скорости и точности, курсанты с атакующей тактической предрасположенности ведения боестолкновения имеют большую скорость (меньшую длительность времени акции-реакции) и точность (пониженное количество ошибочных реакций).

Таким образом, курсанты с атакующим стилем ведения поединка характеризуются высокими показателями скорости и переработки информации. Однако, рост скоростных характеристик у курсантов связан с понижением когнитивных функций: эффективности и производительности переработки информации.

Полученный результат согласуется с нашими предыдущими исследованиями, которые показали антагонистический характер связей между скоростными показателями нейродинамических функций и когнитивными характеристиками [10; 11].

Характер стиля ведения поединка в единоборствах зависит от многих факторов. В частности, индивидуально-типологические характеристики спортсмена, характерологические особенности личности, наличие индивидуальных стратегий принятия решение на уровне восприятия и переработки информации. Для курсантов определенного стиля ведения поединка всё это во многих случаях зависит именно от качества и скорости восприятия и переработки информации.

Таблица 1

Средние значения показателей цифрового теста Люшера у курсантов с различной тактической предрасположенностью ведения боестолкновения (n=22)

Показатели	Тактическая предрасположенность ведения боестолкновения	
	Атакующая	Защитная
Работоспособность	10,90 0,76	9,16 0,60*
Утомляемость	2,00 0,81	2,66 0,74
Тревожность	1,00 0,51	2,25 0,52
Эксцентричность	8,50 0,96	7,91 0,86
Концентрация	9,00 0,84	8,41 0,71
Вегетативный коэффициент	14,30 1,68	16,50 1,09
Гетерономность	7,90 0,60	6,00 0,42*
Автономность	9,60 0,45	10,33 0,43

Примечание: * – $p < 0,05$, в сравнении с группой курсантов атакующего стиля

Таблица 2

Средние значения показателей теста «установления закономерностей» у курсантов с различной тактической предрасположенностью ведения боестолкновения (n=22)

Показатели	Тактическая предрасположенность ведения боестолкновения	
	Атакующая	Защитная
Продуктивность	16,70 0,66	20,41 0,84*
Скорость, с.	3,93 0,07	4,75 0,04*
Точность	0,77 0,04	0,83 0,03*
Эффективность	48,60 5,23	66,75 5,32*

Примечание: * – $p < 0,05$, в сравнении с группой курсантов атакующего стиля

В исследованиях особенности восприятия и переработки зрительной информации у курсантов с различной тактической предрасположенности ведения боестолкновения имеют выявлено наличие улучшенных показателей значений нейродинамических характеристик у курсантов атакующего стиля, в сравнении с курсантами защитной тактической предрасположенности ведения боестолкновения.

Полученный результат свидетельствует о наличии стохастичности организации переработки информации у курсантов с атакующей тактической предрасположенности ведения боестолкновения, который обуславливает понижение точности производительности и эффективности переработки информации, в результате активации компенсаторных механизмов мозговых структур. Стохастичность организации переработки информации у курсантов с атакующим стилем ведения поединка отображает путь возможного компенсаторного поиска оптимальной организации интегративной функции мозга в условиях приспособления к спортивной и боевой деятельности. У курсантов с защитным стилем ведения поединка организация переработки информации характеризуется большим детерминизмом, который обуславливает рост автономности и снижение гетерономности цветного восприятия.

Выводы:

1. Атакующий стиль ведения поединка у курсантов образовательных организаций высшего образования сопровождается наличием высокого уровня работоспособности, понижением функционального порога утомляемости и тревожности в зависимости от состояния вегетативных функций.

2. Определено понижение автономности и рост гетерономности в структуре психофизиологического состояния курсантов с атакующим стилем ведения поединка, который указывает на наличие компромисности по предотвращению внешних воздействий.

3. Курсанты с атакующим стилем ведения поединка характеризуются высокими значения скорости по переработки информации.

4. Рост скоростных характеристик у курсантов связан с понижением когнитивных функций: эффективности и производительности переработки информации.

Перспективы дальнейших исследований в данном направлении предусматривают провести анализ факторной структуры психофизиологических функций у курсантов из различными тактическими предрасположенностями ведения боестолкновения.

Литература:

1. Абраменко, А.А. Физическая подготовка сводных отрядов МВД России к экстремальным условиям служебно-боевой деятельности: монография / А.А. Абраменко. – Санкт-Петербург: Государственный университет физической культуры им. П.Ф. Лесгафта, 2002. – 124 с.
2. Баранюк, В.И. Реализация принципа сопряжённого воздействия в спортивной тренировке бойцов армейского рукопашного боя на основе искусственно управляющей среды : дисс. канд. пед. наук / В.И. Баранюк. – Малаховка, 2018. – 168 с.
3. Гаськов, А.В. Структура и содержание тренировочно-соревновательной деятельности в боксе: монография / А.В. Гаськов. – Красноярск: Красноярский государственный университет, 2004. – 112 с.
4. Киселев В.А. Совершенствование спортивной подготовки высококвалифицированных боксеров: учебное пособие / В.А. Киселев. – Москва: ФИС, 2006. – 127 с.
5. Коробейников, Г.В. Психофизиологическая организация деятельности человека: научно-практическое пособие / Г.В. Коробейников. – Белая Церковь: БНАУ, 2008. – 137 с.
6. Кочергин, А.Н. Интеграция технико-тактической, физической и психологической подготовки к рукопашному бою: дисс. канд. пед. наук / А.Н. Кочергин. – Санкт-Петербург, 2011. – 152 с.
7. Светличный, Е.Г. Ключевые факторы повышения эффективности профессиональной подготовленности сотрудников полиции к применению огнестрельного оружия / Е.Г. Светличный, О.С. Панова, Н.А. Нефедова // КАНТ. – Ставрополь. – 2020. – № 3 (36). – С. 376-379.
8. Усков, С.В. Развитие оперативного мышления на занятиях по рукопашной подготовке у курсантов образовательных организаций системы МВД России / С.В. Усков // Совершенствование физической, огневой и тактико-специальной подготовки сотрудников правоохранительных органов: сборник статей по материалам Всероссийского круглого стола. – Орёл: ОрЮИ МВД России им. В.В. Лукьянова, 25.07.2015. – С. 175-178.
9. Усков, С.В. Рукопашная подготовка (частная педагогическая технология преподавания учебной дисциплины для ВУЗов МВД России): научно-практическое пособие / С.В. Усков // Симферополь: ДИАЙПИ, 2017. – 96 с.
10. Усков, С.В. Научный анализ взаимосвязи формирования качеств сенсорной моторики, скорости, силы и техники выполнения ударов на занятиях по рукопашной подготовке с курсантами ВУЗов МВД России / С.В. Усков // Вестник Краснодарского университета МВД России: научно-практический журнал. – Краснодар: КрУ МВД России, 2017. – №3(37). – С. 210-214.
11. Усков, С.В. Тактическое разнообразие на основе индивидуальных психофизиологических характеристик в учебно-воспитательном процессе каратэ-до и дзю-до / С.В. Усков // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология: научный журнал. – Ялта: ГПА КФУ им. В.И. Вернадского, 2018. – В. 58. – Ч.1. – С. 243-246.
12. Усков, С.В. Сравнительный анализ профессиональной рукопашной подготовки в учебных заведениях полиции зарубежных стран и России / С.В. Усков // Научный результат. Педагогика и психология образования: сетевой научно-практический журнал. – Белгород: НИУ «БелГУ», 2020. – Т.6. – №2. – С. 59-73.

Педагогика

УДК 37.046:001.08

доцент кафедры физической подготовки и спорта,

кандидат педагогических наук, доцент Усков Сергей Валерьевич

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

старший преподаватель кафедры физической подготовки

и спорта Нестерёнок Юрий Владимирович

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

старший преподаватель кафедры огневой и физической подготовки Злобин Михаил Николаевич

Волгодонский филиал Ростовского юридического института МВД России (г. Волгодонск)

ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ РЕСПИРАТОРНОЙ СИСТЕМЫ КУРСАНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РУКОПАШНОЙ ПОДГОТОВКОЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ПОЛИЦИИ

Аннотация. Определено воздействие систематических тренировочных занятий на основе инновационной педагогической технологии рукопашной подготовкой на функциональные возможности респираторной системы курсантов высшей школы полиции. В педагогическом эксперименте принимали участие 40 курсантов первого курса Крымского филиала Краснодарского университета МВД России. Занятия проводились два раза в неделю на протяжении учебного года. Программа включала 140 учебных часов. Разработан комплекс дыхательных упражнений. Приведены изменения функционального состояния респираторной системы исследуемых курсантов. Установлено, что применение дыхательных упражнений традиционно-прикладных систем древних даосов обуславливают повышение функциональных возможностей всех звеньев системы внешнего дыхания.

Ключевые слова: дыхательные упражнения, курсанты, профессиональная рукопашная подготовка, респираторная система, функциональное состояние.

Annotation. Influence of systematic training employments on the basis of innovative pedagogical technology hand-to-hand preparation is certain, on functional possibilities of the respiratory system of cadet's of higher school of police. 40 students of the first course of the Crimean branch of the Krasnodar university of Ministry of Internal Affairs of Russia took part in a pedagogical experiment. Employments were conducted two times in a week during a school year. The program included 140 educational hours. The complex of respiratory exercises is worked out. Changes over of the functional state of the respiratory system of the investigated students are brought. It is set that application of respiratory exercises of the traditional systems of ancient dao's is stipulated increase of functional possibilities of all links of the system of the external breathing.

Keywords: respiratory exercises, cadet's, professional hand-to-hand preparation, respiratory system, functional state.

Введение. Благоприятное влияние занятий физическими упражнениями на респираторную систему общеизвестно и представляет значительный теоретический и практический интерес для специалистов различных направлений физической культурой (общефизическое воспитание, профессионально-прикладная физическая подготовка, спортивная тренировка, реабилитация, рекреация и пр.). Систематические тренировки укрепляют дыхательные мышцы, улучшают легочную вентиляцию, обеспечивают полноценную и более экономную работу легких. Адаптация к физическим нагрузкам расширяет

объём дыхания (ЖЕЛ – жизненная ёмкость лёгких, МПК – максимальное потребление кислорода, ПАНО – порог анаэробного обмена и пр.), делает его ритмичным, улучшает газообмен, повышает степень насыщения крови кислородом. Такие позитивные изменения в работе респираторной системы оптимизируют функциональное состояние организма.

Контролируемое дыхание – важный элемент в практике восточных единоборств, что позволяет правильно распределять силу и энергию во время тренировки и поединка, оставаться сосредоточенным на действиях противника, не терять концентрацию, самообладание и способность оперативно мыслить в боестолкновении [6].

В дальневосточных боевых искусствах процесс дыхания имеет определенные особенности – вдох осуществляется нижним брюшным отделом. Во время такого вдоха в первую очередь работает диафрагма, а грудная клетка расширяется вторым режимом, главным образом, при выполнении отдельных видов дыхательных упражнений. Дыхание нижним брюшным отделом способствует поглощению большого количества кислорода, лучшей наполняемости легких воздухом, делает незаметными фазы вдоха и выдоха для противника, который играет важную роль при расчете атаки или контратаки. Выдох осуществляется не полностью. Благодаря нижнему брюшному дыханию в легких остается около 20% воздуха, поглощенного во время вдоха, из-за чего в груди и брюшной полости поддерживается постоянное равномерное давление, имеющееся определенный запас кислорода, который способствует поддержанию энергии на определенном уровне. Такой тип дыхания, возможно, сформировать, практикуя специфические комплексы разной сложности, ритма и длительности, формальных упражнений (ката в каратэ-до и дзю-до, тао в у-шу, тули в тхэквон-до и пр.).

Прерывистый ритм (медленно с напряжением, быстро, с резкими движениями, при перемещениях, с прыжками, падениями и пониманиями) заставляет учиться осуществлять дыхательные движения, поддерживая определенное давление кислорода в легких при разных условиях и положений тела, в пространстве, осуществляя приемы и разные технические двигательные действия.

Хорошим регулятором дыхания являются различные вербальные действия на выдохе (например «киай» в каратэ-до), которые сопровождают удар или бросок. Они заставляют гортань воздействовать на легкие и дозировать вдыхаемые и выдыхаемые порции воздуха соответственно тем или другим движениям.

Вообще, формирование навыков техники и тактики дальневосточных боевых искусств перманентно происходит взаимосвязано (интегрально) с постановкой грамотного и достаточно специфического дыхания. В предыдущих исследованиях мы уже доказывали, что скоростной и сконцентрированный выдох, в синтезе с оглушающим криком (киай), содействует в момент вхождения ударной поверхности руки или ноги в плоть противника, сфокусировать мышечную силу и психознергетику на одну цель. Всё это, в совокупности с особыми принципами биомеханики скелетно-мышечной системы работы всего организма и закалкой ударной поверхности конечностей (вплоть до атрафирования внешних тканей в виде мозолей) практически не оставляет не каких шансов выжить противнику. Помимо этого, на выдохе в момент контакта с противником происходит концентрация брюшных мышц, что оберегает живот от возможного контрудара и содействует формированию понижению порога болевых ощущений. Ещё одним положительным эффектом является выведение противника из психологической устойчивости, посредством вербального воздействия.

С целью повышения готовности к разнообразным ситуациям, которые возникают в ходе поединка, или снижения их негативных последствий используют специальные дыхательные упражнения, выбор которых зависит от индивидуальных особенностей человека, уровня подготовленности и опыта. Эффективное применение приемов базовой техники дальневосточных единоборств при правильном дыхании обуславливает позитивные изменения в функциональном состоянии респираторной системы.

В современной научно-методической литературе в определённой степени уже отражен вопрос функционирования респираторной системы спортсменов под воздействием интенсивных физических нагрузок, приведена характеристика распространенных патологий органов дыхания и способы ее профилактики, предоставлены рекомендации относительно повышения резервных возможностей системы дыхания [2; 3 и пр.]. Работы отдельных авторов посвящены изучению функционального состояния дыхания с учетом физиологичного созревания молодого организма и отклонений в состоянии здоровья [7; 8 и пр.].

Вместе с тем нами пока не обнаружено научных материалов относительно влияния занятий рукопашной подготовкой с использованием педагогических технологий дальневосточных боевых искусств на респираторную систему курсантов. Этим обусловлена актуальность избранной темы исследования.

Изложение основного материала статьи. С целью изучения влияния занятий, на основе предложенных и успешно внедряемых нами в учебно-воспитательный процесс Крымского филиала Краснодарского университета МВД России на функциональное состояние респираторной системы, было проведен научно-педагогический эксперимент, в котором принимала участие группа курсантов первого курса в составе 40 человек. Занятия проводились два раза в неделю в течение учебного года. Программа включала 140 учебных часов.

Для обеспечения систематичности тренировки в свободное от учебы время экспериментальной группе предлагалось выполнять специально разработанный [1; 5; 6 и пр.], на основе древних даосских систем, комплекс, который состоит из следующих дыхательных упражнений.

1. Исходное положение: стать прямо, ступни расположить на ширине плеч и повернуть носками вовнутрь, руки опустить вниз, пальцы сжать в кулаки. Поднять руки вверх, наполняя легкие воздухом следующим образом: брюшной отдел – отдел диафрагмы – грудной отдел. Описав широкие дуги скрестить предплечье перед грудью, осуществить глубокий вдох так, чтобы почувствовать давление диафрагмы на брюшную полость. Сжать руки в кулаки максимально напрягая мышцы брюшного пресса. Вдох выполняют быстро (0,5-1,0 с.) через нос. Развести скрещенные руки в стороны и опустить их книзу, одновременно медленно выдыхая через рот.

2. Исходное положение: стать прямо, ступни расположить на ширине плеч и повернуть носками вовнутрь. Вытянуть руки вперед на уровне груди развернув ладони мизинцами наружу, а большими пальцами вверх вовнутрь. Повернуть руки ладонями вверх и подтянуть их к груди, отведя локти назад, последовательно наполняя воздухом брюшной и диафрагмальный отделы легких, сопровождая эти движения глубоким вдохом через нос. Повернуть руки ладонями книзу и медленно их опустить, предельным усилием мышц осуществить максимально медленный бесшумный и глубокий выдох через рот в сочетании с полным расслаблением тела. Выполнение такого упражнения несколько раз подряд позволяет быстро насытить организм кислородом и возобновить психическое равновесие.

3. Исходное положение: стать прямо, ступни расположить на ширине плеч и развернуть носками внутрь. Повернуть руки ладонями кверху. Выполнить глубокий резкий вдох и согнув руки в локтях, подтянуть обе ладони к груди. Задержать дыхание на 4-5 секунд. Повернуть руки ладонями вниз и одновременно с крепким выдохом резко вытолкнуть их вперед. Развернуть руки ладонями друг к другу, опустить их к бедрам, вернуться в исходное положение.

Характеристика функциональных возможностей аппарата внешнего дыхания, дыхательных мышц и свободной регуляции дыхания исследуемых осуществлялось по следующим показателям: жизненная ёмкость легких; максимальное

давление выдоха; время максимальной задержки дыхания на вдохе; максимальная объемная скорость воздушного потока во время вдоха; максимальная объемная скорость воздушного потока во время выдоха.

Результаты, полученные в начале и в конце эксперимента, обрабатывались методом математической статистики с помощью пакета анализа данных MS Excel.

Для определения жизненной ёмкости легких использовали стандартную методику спирометрии с помощью сухого портативного спирометра ССП-4 [3]. Результаты измерения приведены в таблице 1.

Жизненная ёмкость легких исследуемых курсантов в начале эксперимента представляла $2,71 \pm 0,04$ литров и была достоверно меньше в сравнении с результатами в конце эксперимента – $2,97 \pm 0,11$ литров.

С целью оценки мощности дыхательных мышц отводилось исследование силы максимального выдоха методом пневмотонометрии, предложенным Х.А. Изаксоном [2]. Результаты исследования приведены в таблице 2.

Максимальное давление выдоха исследуемых курсантов в конце эксперимента представлял $71,22 \pm 4,13$ мм. рт. ст. Это статистически значимо больший результат по сравнению с данными в начале эксперимента $59,53 \pm 1,44$ мм. рт. ст.

Проба Штанге принадлежит к самым простым способам контроля функционального состояния дыхательной системы и определяет время максимальной задержки дыхания на вдохе [4]. Результаты проведения теста приведены в таблице 3.

Время максимальной задержки дыхания на вдохе в конце эксперимента представляло $39,82 \pm 4,66$ секунд, и было значительно больше в сравнении с результатом в начале эксперимента – $32,33 \pm 0,97$ секунд, однако разница статистически недостоверна.

Максимальная объемная скорость воздушного потока во время вдоха и во время выдоха при форсированном дыхании характеризует мощность вдоха и выдоха по бронхиальной проводимости. Эти показатели определяются методом пневмотахометрии с помощью пневмотахометра ПТ-2 [2]. Результаты исследований приведены в таблицах 4 и 5.

Таблица 1

Жизненная ёмкость лёгких (ЖЕЛ), л.

	n	Среднее значение X	Стандартное отклонение S	Критерий Стьюдента t	Вероятность ошибки p	Прирост результата %
До эксперимента	40	2,71	0,04	2,21	<0,05	17,34
После эксперимента	40	2,97	0,11			15,49

Таблица 2

Максимальное давление выдоха, мм. рт. ст.

	n	Среднее значение X	Стандартное отклонение S	Критерий Стьюдента t	Вероятность ошибки p	Прирост результата %
До эксперимента	40	59,53	1,44	2,67	<0,01	32,15
После эксперимента	40	71,22	4,13			27,23

Таблица 3

Время максимальной задержки дыхания на вдохе, с.

	n	Среднее значение X	Стандартное отклонение S	Критерий Стьюдента t	Вероятность ошибки p	Прирост результата %
До эксперимента	40	32,33	0,97	1,57	>0,05	39,93
После эксперимента	40	39,82	4,66			54,92

Таблица 4

Максимальный объём скорости воздушного потока во время вдоха, л/с.

	n	Среднее значение X	Стандартное отклонение S	Критерий Стьюдента t	Вероятность ошибки p	Прирост результата %
До эксперимента	40	1,83	0,04	3,48	<0,001	31,69
После эксперимента	40	2,30	0,13			26,09

Максимальный объём скорости воздушного потока во время выдоха, л/с.

	n	Среднее значение X	Стандартное отклонение S	Критерий Стьюдента t	Вероятность ошибки p	Прирост результата %
До эксперимента	40	2,30	0,04	2,24	<0,05	24,35
После эксперимента	40	2,57	0,11			20,62

Следует заметить, что максимальная объемная скорость воздушного потока во время вдоха в конце эксперимента была достоверно выше и представляла $2,30 \pm 0,13$ л/с в сравнении с входными данными $1,83 \pm 0,04$ л/с.

Показатели максимальной объемной скорости воздушного потока во время выдоха в конце эксперимента имели тенденцию к росту $2,57 \pm 0,11$ л/с в сравнении с начальными данными $2,30 \pm 0,04$ л/с.

Выводы. Исследования показали, что под воздействием систематических занятий на основе предложенной нами педагогической технологии показатели жизненной ёмкости легких, максимального давления выдоха, времени максимальной задержки дыхания на вдохе, максимальной объемной скорости воздушного потока во время вдоха и максимальной объемной скорости воздушного потока во время выдоха имеют тенденцию к росту. Это свидетельствует о повышении функциональных возможностей респираторной системы курсантов и является одним из важных положительных показателей занятий.

Целесообразно проводить дальнейшие исследования влияния учебных занятий по рукопашной подготовке, на основе предложенной нами инновационной технологии, что в свою очередь позволит более комплексно и целенаправленно решать вопросы профессионального совершенствования будущих офицеров полиции.

Литература:

1. Гладников, А.В. Формирование специальной выносливости в процессе профессиональной рукопашной подготовки курсантов ВУЗов МВД России / А.В. Гладников, С.В. Усков // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология: научный журнал. – Ялта: ГПА КФУ им. В.И. Вернадского, 2020. – В. 66. – Ч.1. – С. 241-247.

2. Дубилей, В.В. Физиология и патология системы дыхания у спортсменов: монография / В.В. Дубилей. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1991. – 144 с.

3. Евдокимов, Е.И. Особенности изменений показателей функции внешнего дыхания под воздействием физической нагрузки / Е.И. Евдокимов // Физическое воспитание студентов творческих специальностей: научный журнал. – Харьков: ХГАДиИ, 2008. – №4. – С. 64-72.

4. Сергиенко, Л.П. Тестирование двигательных способностей школьников: монография / Л.П. Сергиенко. – Киев: Олимпийская литература, 2001. – 439 с.

5. Усков, С.В. Методики технико-тактической подготовки окинава-тэ для подразделений полиции специального назначения: учебно-методическое пособие / С.В. Усков. – Краснодар: КрУ МВД России (Акт внедрения ННТП. Протокол Совета КФ КрУ МВД России №5 от 17.07.15), 2015. – 28 с.

6. Усков, С.В. Формирование навыка сбалансированного дыхания – как инновация рукопашной подготовки курсантов ВУЗов МВД России / С.В. Усков // Научно-методические проблемы профессиональной и служебной подготовки в органах внутренних дел России: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. – Ставрополь: СФ КрУ МВД России, 07.04.2017. – С. 306-308.

7. Устюжанинова, Н.В. Функциональное состояние внешнего дыхания здоровых студентов / Н.В. Устюжанинова // Бюллетень Сибирского отделения Российской академии медицинских наук. – Новосибирск: Сибирское отделение РАМН, 2004. – №1. – С. 134-137.

8. Чиженок, Т.М. Динамика изменения показателей сердечно-сосудистой и дыхательной систем в течение учебного года / Т.М. Чиженок // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта: научный журнал. – Харьков: ХГАДиИ, 2007. – №6. – С. 299-301.

Педагогика

УДК 377. 018. 48

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Устинова Юлия Дмитриевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Республики Крым «Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования» (г. Симферополь);

кандидат философских наук, доцент Дункевич Светлана Георгиевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Республики Крым «Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования» (г. Симферополь)

РАЗВИТИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ В РЕСПУБЛИКЕ КРЫМ (2014-2021 ГОДЫ)

Аннотация. В статье предоставлены результаты исследования развития дополнительного профессионального образования педагогов в Республике Крым в 2014-2021 годах. Выделены ведущая организация, осуществляющая повышение квалификации и профессиональную переподготовку педагогов и руководящих кадров образовательных организаций Крыма, и критерии деятельности этой организации. Анализ выделенных критериев деятельности показал активное развитие дополнительного профессионального образования в регионе в исследуемый хронологический период.

Ключевые слова: дополнительные профессиональные программы повышения квалификации, дополнительные профессиональные программы профессиональной переподготовки, дополнительное профессиональное образование, Республика Крым.

Annotation. The article presents the results of a study on the development of additional professional education of teachers in the Republic of Crimea in 2014-2021. It selects the leading organization, which carries out professional development and professional retraining of teachers and executive staff of educational organizations of Crimea, and the criteria for the activity of this organization

were identified. The analysis of the highlighted performance criteria showed the active development of additional professional education in the region during the chronological period under study.

Keywords: additional professional training programs, additional professional retraining programs, additional professional education, the Republic of Crimea.

Введение. Современный мир характеризуется нестабильностью, неопределенностью, сложностью и неоднозначностью. Особым трендом стало развитие цифровой экономики. В таких условиях развивается и система образования, вынужденная отвечать на следующие вызовы: воспитание и обучение подрастающего поколения в условиях неустойчивых ситуаций, непредсказуемых быстроизменяющихся обстоятельств, отсутствия необходимой информации при планировании действий и дальнейшем прогнозировании последствий, общеизвестного «цунами» информации, отсутствия полного понимания происходящего, цифровой трансформации образования. Такая ситуация приводит к необходимости решения проблемы переподготовки современного учителя, способного дать ответ на эти вызовы социума, в системе дополнительного профессионального образования.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273 – ФЗ, статья 76 регламентирует дополнительное профессиональное образование (ДПО) как направленное на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека [7]. ДПО призвано обеспечить соответствие квалификации специалиста условиям профессиональной деятельности и требованиям социума.

ДПО осуществляется через реализацию дополнительных профессиональных программ повышения квалификации, направленных на совершенствование и/или формирование новой компетенции, и дополнительных профессиональных программ профессиональной переподготовки, позволяющих получить новые компетенции для выполнения нового вида профессиональной деятельности, приобретение новой квалификации.

В Республике Крым одним из ключевых направлений развития региональной системы образования является профессиональное развитие педагогических работников и управленческих кадров через реализацию дополнительных профессиональных программ повышения квалификации (ДПП ПК), дополнительных профессиональных программ профессиональной переподготовки (ДПП ПП) [6], методическое сопровождение педагогов и управленческих кадров системы образования, происходящее в рамках реализации мероприятий национального проекта «Образование», федерального и проекта «Современная школа» [5].

Изложение основного материала статьи. Дополнительное профессиональное образование педагогов на современном этапе рассматривается учеными с разных позиций. Развитие профессиональных компетенций педагогов в системе ДПО рассматривалась в работах отечественных исследователей Жгенти И.В. [1], Федосеевой З.А. [15], Лебедева Ю.И. [3] рассматривала проблему формирования проектной компетентности педагога, Максимова Н.А. [4] – формирования профессиональной компетентности педагога инклюзивного образования в системе ДПО. Исследования Ильиной Т.Г. [2] раскрывают вопросы подготовки педагога к работе с детьми-мигрантами. Проблема развития и управления полифункциональной национально-региональной системы ДПО рассмотрена Чоросовой Л.М. [16].

Целью нашего исследования являлось изучение состояния развития дополнительного профессионального образования педагогов в Республике Крым в период с 2014 по настоящее время. Хронологические рамки исследования связаны с историческим событием – воссоединением Крыма с Российской Федерацией, и обусловлены изменением правового поля в регионе и началом активного формирования и развития региональной системы непрерывного образования.

Ведущей организацией, осуществляющей дополнительное профессиональное образование педагогов в Республике Крым согласно государственному заказу, нами обозначено ГБОУ ДПО РК «Крымский республиканский институт постдипломного образования» (КРИППО). Деятельность данной организации ДПО направлена на удовлетворение потребностей педагогов и руководящих кадров образовательных организаций в непрерывном образовании через повышение квалификации и/или профессиональную переподготовку для формирования или совершенствования профессиональных компетенций педагогов в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, профессионального стандарта педагога. На базе КРИППО реализуется следующая деятельность:

- повышение квалификации с целью совершенствования теоретических и практических знаний педагогических работников образовательных организаций Республики Крым;
- профессиональная переподготовка с целью формирования новых компетенций для профессиональной деятельности в сфере образования.

Разработка образовательных программ ориентирована на потребности педагогических и руководящих работников региональной системы образования, которые ежегодно подтверждаются поступающими заявками на оказание услуг ДПО.

Реализация ДПП ПК и ДПП ПП происходит в следующих формах: очная, очно-заочная, очная (с использованием дистанционных образовательных технологий), заочная (с использованием дистанционных образовательных технологий). Занятия по программам повышения квалификации и профессиональной переподготовке проходят в следующих видах: лекционные занятия, семинары, практикумы, практические занятия, тренинги, мастер-классы, проектная деятельность, моделирование занятий, круглые столы, индивидуальные и групповые консультации, зачеты, экзамены [10].

Нами была изучена востребованность образовательных услуг повышения квалификации и профессиональной подготовки, предоставляемых КРИППО в период с 2014 по 2021 годы. Так, рассматривались следующие показатели деятельности:

- численность слушателей, обучившихся по ДПП ПК, в общей численности слушателей, прошедших обучение в образовательной организации;
- численность слушателей, обучившихся по ДПП ПП, в общей численности слушателей, прошедших обучение в образовательной организации;
- численность слушателей, направленных на обучение службами занятости, в общей численности слушателей, прошедших обучение в образовательной организации;
- количество реализуемых ДПП ПК;
- количество реализуемых ДПП ПП;
- количество разработанных ДПП ПК;
- количество разработанных ДПП ПП;
- удельный вес дополнительных профессиональных программ по приоритетным направлениям развития науки, техники и технологий в общем количестве реализуемых дополнительных профессиональных программ.

В таблице 1 представлены данные численности слушателей, обучившихся по ДПП ПК и ДПП ПП, в общей численности слушателей, прошедших обучение в образовательной организации в исследуемый период [8; 9; 10; 11; 12; 13; 14].

Численность слушателей, обучившихся по ДПП ПК и ДПП ПП

Показатель	Количество человек							План-заказ на 1 полугодие выполнен на 100%
	2014 г.	2015 г.	2016 г.	2017 г.	2018 г.	2019 г.	2020 г.	
Численность слушателей, обучившихся по ДПП ПК, в общей численности слушателей, прошедших обучение в образовательной организации.	4470	5708	6249	9762	10071	11857	12425	
Численность слушателей, обучившихся по ДПП ПП, в общей численности слушателей, прошедших обучение в образовательной организации.	–	–	–	–	557	627	514	–
Численность слушателей, направленных на обучение службами занятости, в общей численности слушателей, прошедших обучение в образовательной организации.	–	–	–	–	–	–	19	–
ИТОГО	4470	5708	6249	9762	10628	12484	12958	–

Как видно из таблицы 1, за 7 лет – с 2014 по 2020 год – количество слушателей ДПП ПК возросло в 2,8 раза, с 4470 человек в 2014 году до 12425 человек в 2020 году. Резкий скачок наблюдался в 2017 году. За год количество слушателей увеличилось на 64% по сравнению с 2016 годом, что численно составило 3513 человек. Так, в 2016 году ДПП ПК выбрали 6249 человек, а в 2017 году – 9762 человека.

В 2018 году КРИППО начал реализовывать программы профессиональной переподготовки и обучил за год 557 слушателей. В 2019 году по ДПП ПП обучено 627 человек, а в 2020 – 514 слушателей. В 2020 году служба занятости направила для обучения по ДПП ПП 19 человек с целью получения профессиональных компетенций в области «Образование и педагогика».

Таким образом, количество слушателей, освоивших программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки на базе КРИППО за 7 лет выросло в 3 раза, достигнув показателя в 2020 году – 12958 человек.

Как следует из анализа, представленного на плановом семинаре совещании, в 1 полугодии 2021 года государственный заказ на повышение квалификации педагогических работников выполнен на 100% [8].

На основании анализа данных таблицы 1, мы можем сделать вывод о том, что педагогические работники и руководящие кадры образовательных организаций Республики Крым имеют потребность в ДПП ПК и ДПП ПП, реализуемых КРИППО. Результаты выполнения плана-заказа в 1 полугодии 2021 года позволяют предположить, что показатели численности слушателей не будут ниже прошлых лет.

Развитие дополнительного профессионального образования в регионе предусматривает разработку и реализацию ДПП ПК и ДПП ПП на основании потребностей и запросов педагогических работников Республики Крым. Нами был изучен такой показатель как количество реализуемых программ в исследуемый период. Результаты представлены в таблице 2 [9; 10; 11; 12; 13; 14].

Таблица 2

Количество реализуемых ДПП ПК и ДПП ПП

Показатель	Количество программ							2021 г.
	2014 г.	2015 г.	2016 г.	2017 г.	2018 г.	2019 г.	2020 г.	
Количество реализуемых ДПП ПК	–	44	48	80	144	182	192	–
Количество реализуемых ДПП ПП	–	–	14	17	25	25	25	–
ИТОГО	–	44	62	97	169	207	217	–

Представленные в таблице 2 результаты свидетельствуют о высоком росте количества реализуемых ДПП ПК и ДПП ПП. Так, в 2015 году было реализовано 44 программы, а в 2020 году – 217 программ. Таким образом, количество реализуемых КРИППО программ за 7 лет выросло в 4,5 раза.

Данные результаты позволяют говорить о росте запроса тематик ДПП ПК и ДПП ПП среди педагогического сообщества Республики Крым.

Результаты такого показателя деятельности КРИППО как количество разработанных ДПП ПК и ДПП ПП представлены в таблице 3 [9; 10; 11; 12; 13; 14].

Количество разработанных ДПП ПК и ДПП ПП

Показатель	Количество программ							
	2014 г.	2015 г.	2016 г.	2017 г.	2018 г.	2019 г.	2020 г.	2021 г.
Количество разработанных ДПП ПК	–	–	–	–	237	65	97	–
Количество разработанных ДПП ПП	–	–	–	–	48	25	10	–
ИТОГО	–	–	–	–	285	90	107	–

Как видно из таблицы 3, активная разработка ДПП ПК и ДПП ПП началась в 2018 году. Суммарное количество разработанных программ составило 285. Срок реализации 1 программы составляет 3 года, в связи с этим в 2019 и 2020 году было разработано небольшое количество программ по сравнению с 2018 годом – 90 и 107 программ, соответственно. Удельный вес дополнительных профессиональных программ по приоритетным направлениям развития науки, техники и технологий в общем количестве реализуемых дополнительных профессиональных программ составил в 2019 году 1%, а в 2020 – 10,3%. Эти цифры свидетельствуют о том, что запрос новые тематики ДПП ПК и ДПП ПП растет с каждым годом. Примером запроса ДПП ПК с новыми тематиками служит тот факт, что в 2020 году на основании потребностей педагогических работников образовательных организаций Республики Крым были разработаны и реализованы программы с целью формирования и совершенствования профессиональных компетенций в области применения в учебно-воспитательном процессе современных цифровых сервисов при реализации дистанционного обучения:

- «Электронные средства обучения в образовательном процессе» для педагогических работников всех образовательных организаций (36 часов);
- «Компьютерная графика и цифровой дизайн для педагога: Adobe Photoshop» (36 часов);
- «Использование цифровых ресурсов для реализации дистанционного обучения в общеобразовательных организациях» (36 часов);
- «Использование 3D-технологий при организации учебно-исследовательской и проектной деятельности учащихся в рамках реализации ФГОС» (36 часов);
- «Формирование ИКТ-компетенции педагогического работника для организации дистанционного обучения в образовательном учреждении» (36 часов) [10].

Лидирующие позиции по востребованности занимают следующие ДПП ПП: «Теория и методика дошкольного воспитания» – 24,7%, «Теория и методика дополнительного образования детей» – 18,9%, «Специальное (дефектологическое) образование», «Тьюторское сопровождение обучающихся с ОВЗ» – 18,5%, «Теория и методика преподавания учебных предметов – 17,5%», «Педагогика и методика начального образования – 10,5% [10].

Одной из задач, реализуемых КРИППО, является реализация регионального сетевого проекта «Повышение качества образования школ, имеющих низкие результаты, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях». Для решения этой задачи, на основании запроса образовательных организаций Республики Крым, была разработана ДПП ПК «Система работы педагогических работников по повышению качества образования в образовательных организациях с низкими образовательными результатами». Эта программа является адресной и имеет высокий спрос у педагогических работников Республики Крым. Обучение проводится очно с выездом в районы Крыма, а во время пандемии COVID-19 – очно с применением дистанционных образовательных технологий, по согласованию с органами управления образованием и образовательными организациями. Также в рамках данного сетевого проекта было разработано 4 ДПП ПП «Особенности преподавания в школах с низкими образовательными результатами» для учителей русского языка, биологии, математики, истории. Эти программы являются «репарированными» – восстанавливающими и совершенствующими профессиональные компетенции педагогов Республики Крым [8].

Выводы. Исходя из всего вышеизложенного, мы можем сделать вывод, что дополнительное профессиональное образование (ДПО) педагогов в Республике Крым находится в состоянии активного развития. Такое состояние обусловлено постоянным, в течение всего исследуемого хронологического периода, увеличением численности слушателей, обучившихся в КРИППО по ДПП ПК и ДПП ПП, количеством реализуемых и разрабатываемых программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, обновлением базы реализуемых программ на основании запроса педагогов Республики Крым, повышением удельного веса дополнительных профессиональных программ по приоритетным направлениям развития науки, техники и технологий в общем количестве реализуемых дополнительных профессиональных программ.

Литература:

1. Жгенти, И.В. Дополнительное профессиональное образование педагогов искусства в условиях интеграционных процессов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Жгенти Инга Вахтанговна. – М., 2018. – 246 с.
2. Ильина, Т.Б. Подготовка педагогов к работе с детьми-мигрантами в дополнительном профессиональном образовании: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ильина Татьяна Борисовна. – Омск, 2018. – 213 с.
3. Лебедева, Ю.И. Формирование проектной компетентности педагога инклюзивного образования в системе дополнительного профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Лебедева Юлия Игоревна. – Орел, 2020. – 203 с.
4. Максимова Н.А. Формирование компетентности педагогов в процессе дополнительного профессионального образования для осуществления инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Максимова Наталья Алексеевна. – Кемерово, 2021. – 194 с.
5. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project/>
6. Об образовании в Республике Крым: закон Республики Крым от 6 июля 2015 года № 131-ЗРК/2015 (с изменениями на 10 сентября 2019 года) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/413906885>, свободный. – Загл. с экрана.
7. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 17.02.2021 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/, свободный. – Загл. с экрана.
8. Официальный сайт КРИППО [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.kripo.ru/>
9. Показатели деятельности Государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования Республики Крым «Крымский республиканский институт постдипломного

педагогического образования за 2019 год [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.krippo.ru/files/orgdata/slfrsch.pdf>, свободный. – Загл. с экрана.

10. Показатели деятельности Государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования Республики Крым «Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования за 2020 год [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.krippo.ru/files/orgdata/publicreport2020.pdf>, свободный. – Загл. с экрана.

11. Публичный отчет за 2015 год [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.krippo.ru/files/orgdata/pubreport15.pdf>, свободный. – Загл. с экрана.

12. Публичный отчет за 2016 год [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.krippo.ru/files/orgdata/pubreport16.pdf>, свободный. – Загл. с экрана.

13. Публичный отчет за 2017 год [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.krippo.ru/files/orgdata/pubreport17.pdf>, свободный. – Загл. с экрана.

14. Публичный отчет за 2018 год [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.krippo.ru/files/orgdata/pubreport18.pdf>, свободный. – Загл. с экрана.

15. Федосеева, З.А. Развитие профессиональной компетентности педагогов в системе дополнительного профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Федосеева Зинаида Александровна. – Екатеринбург, 2006. – 216 с.

16. Чоросова, О.М. Развитие полифункциональной национально-региональной системы дополнительного профессионального образования педагогов (на примере Республики Саха (Якутия): дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Чоросова Ольга Марковна. – М., 2009. – 456 с.

Педагогика

УДК 37.02

кандидат педагогических наук **Файзуллина Лилия Радифовна**

Сибайский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский Государственный университет» (г. Сибай)

ДРУЖБА КАК НРАВСТВЕННАЯ ЦЕННОСТЬ В УЧЕБНИКЕ ДЛЯ БАШКИР В.В. КАТАРИНСКОГО

Аннотация. Статья является продолжением цикла исследований, посвященных вопросам реализации задач духовно-нравственного воспитания детей в «Букваре для башкир» В.В. Катаринского. Автор учебника подборкой текстов, обладающих как доступностью и легкостью для понимания их детьми башкирской национальности, не владеющих русским языком, так и воспитательной ценностью, доказывает свою методическую подкованность, глубокое понимание психологии ребенка, начинающего овладевать азами второго языка, значимости и необходимости своевременного педагогического воздействия на учеников с целью формирования у них нравственных качеств, понятий «дружба», «друг», умения дружить, беречь дружбу.

Ключевые слова: «Букварь для башкир», воспитание, друг, дружба, пословицы, поговорки.

Annotation. The article is a continuation of series for studies devoted to the implementation of the tasks of spiritual and moral education for children in the "The abc-book for Bashkirs" by V.V. Katarinsky. The author of the textbook, by a selection of texts that have both accessibility and easy of understanding by children of Bashkir nationality who does not speak Russian, and educational value, proves his methodological savvy, a deep understanding of the psychology of a child beginning to master the basics of a second language, the importance and necessity of timely pedagogical influence on students in order to form their moral qualities, the concepts of "friendship", "friend", the ability to be friends, cherish friendship.

Keywords: «The abc-book for bashkirs», education, friend, friendship, proverbs, sayings.

Введение. Каждому человеку в жизни приходится общаться с другими людьми. Общение – одно из ключевых потребностей человека, формирующее межличностные отношения, одним из видов которых является дружба.

Как же эта серьезнейшая тема педагогики, литературы, философии нашла свое отражение в маленьком по объему, но уникальном по содержанию букваре В.В. Катаринского?

Изложение основного материала статьи. Анализируя первый учебник для башкир нельзя не восхищаться тому, как автор сумел охватить в нем столь большое количество сторон нравственного воспитания, начиная с семейных отношений и заканчивая дружбой в обществе, удачно подбирая доступные для понимания первоклассников - башкир тексты и отдельные слова – примеры.

Дружба – понятие историческое, на различных этапах общественного развития она приобретала все новые качества и реализовывалась в различных формах. Люди всех времен и народов почитают дружбу величайшей социальной и нравственной ценностью, которая символизирует возвышенные человеческие отношения и рассматривается как воплощение подлинной добродетельности и мудрости. Дружба – это отношение самоценное, само по себе являющееся благом; друзья помогают друг другу бескорыстно «не в службу, а в дружбу».

В отличие от кровно-родственной связи, где люди связаны узами кровной или родственной солидарности, дружба индивидуально-избирательна и основана на взаимной симпатии.

И тут возникает вопрос: нужно ли детей воспитывать в духе дружбы, если да, то где и когда, с какого возраста и какими средствами? На этот вопрос автор учебника дает однозначный ответ: «Да!». И чувство дружбы надо закладывать в душу ребенка уже в раннем детстве и развивать его в последующем как любую другую нравственную ценность, элементарный вкус, воображение, мышление, уважение к старшим, трудолюбие, добродетельность и справедливость.

В.В. Катаринский составил свой «Букварь для башкир» в период ликвидации неграмотности в России (XIX век) посредством введения всеобщего образования, тесно связанного с развитием производительных сил страны. Однако еще в конце XIX века положение народного просвещения было крайне тяжелым: по данным всеобщей переписи населения Российской империи 1897 года, только 21% населения России умело читать. Особенно низкой была грамотность среди нерусского населения, например, 17,5% башкир владели грамотой на языке «Тюрки» и 0,58% – на русском языке. Многие народы не имели своей письменности [3, С. 169].

«Букварь для башкир» В.В. Катаринского, основанный на языке усерганских башкир, был первым опытом создания современной башкирской письменности на основе русской графики, приспособленной к фонематическому строю башкирского языка.

Вторая половина XIX века характеризуется в России наиболее значительным развитием школьной системы, ее перестройкой. В обществе широко распространяется взгляд на просвещение как на способ изменения условий жизни, изучение характера быта, потребностей народных низов рассматривалось как необходимое условие для выработки принципов воспитания и обучения. «Сегодня первый башкирский букварь предстает как памятник просветительским идеям, несущим свет и явившимся одним из источников образованности наших современников» [3, С. 169-170].

Букварь В.В. Катаринского был составлен под влиянием педагогической мысли того периода и это не могло не отразиться в содержании учебника с использованием воспитательных материалов о дружбе и товариществе, как об одном из лучших нравственных чувств человека.

С точки зрения народной педагогики все основные качества, необходимые человеку в жизни, в т.ч. и дружелюбие, формируются в самом раннем детстве. У башкир насчет раннего воспитания есть такая поговорка: «Әсә һәтә менән кермәгән, тана һәтә менән кермәй инде», что в переводе на русский язык означает: «То, что не привьется с молоком матери, не привьется никогда»

Воспитание детей – башкир в прошлом осуществлялось в основном в семье и преследовало одну цель – вырастить самостоятельную личность, владеющую всеми необходимыми навыками крестьянской жизни. Основным элементом воспитания у башкир было беспрекословное послушание родителям, авторитет которых был обязательно высоким, и уважение к взрослым вообще. Дети с 5-6 лет включались в трудовой процесс и наравне с взрослыми добывали кусок хлеба. В этих суровых условиях каждое доброе слово, нужная подсказка, полезный совет воспринимались юным сердцем с благодарностью, в то же время, благодаря незабываемому авторитету родителей, тонко чувствующих детей, правильно реагирующих на различные ситуации, каждый окрик, едкое замечание, оплеуха закалывали характер, каждое общение со старшими или со сверстником – другом становилось шагом в становлении личности ребенка.

Надо отметить, что подбор воспитательного материала о дружбе преподносится в виде понятного и доступного поучительного разговора с детьми, который является важной характерной особенностью учебника В.В. Катаринского, где автор постоянно обращается к ученикам с советами и просьбами. Например, на 28 странице мы читаем: «Гәр-бер кешегә хәлендән килгәнсе якшылык, йәрдәм ит, йакшы кешеләр барела гинә арыу күрер, дусларын гинә гөйәр, дошманнарында гинә йаманлык итәргә оялыр» («По мере возможности помогай каждому человеку, делай добро, хорошие люди оценят тебя, друзья полюбят, а враги постыдятся сделать зло») [2, С. 28]. Или «Дуслык кыл үзәнә якшылык кылғандарға түгел, дошманнарынада» («Покажи свое дружелюбие не только друзьям, но и врагам») [2, С. 24].

Надо сказать, автор очень тонко и одновременно уважительно устанавливает каналы духовной связи с ребенком, обращаясь к нему во втором лице единственного числа притяжательного местоимения, располагая его к себе почти как к родственнику, обладающему искренним чувством дружбы и любви, приглашая к размышлению, призывая к благим поступкам. «Школа во все времена была призвана воспитывать детей в духе высокой ответственности за свое поведение, за дисциплину. Дисциплина – это послушание, повиновение и подчинение, в основе лежат поощрение и наказание» [1, С. 171].

В.В. Катаринский в своем букваре наряду с поговорками и пословицами широко использовал рассказы, сказки, басни, связанные с дружбой и товариществом, которые имеют огромный воспитательный потенциал, раскрывая души детей к добру, справедливости, честным помыслам. В качестве примера возьмем рассказ «Йаман юлдашлар» («Плохие спутники») [2, С. 32-33].

«Атагы балагына айткан: гин йаманнар белән йөрөб алар белән дус булма, алар гинә тик бозыктыкка ойратерлар, гин мингә галагын, тиб.

Балагы атагына айткан: юк, мин гинә гасрәт галмаем, юлдашларым йаман икәнән беләмен, әммә мин алар минен аркамда тәзалерлар микән тиб, алар белә йореймен, тиб.

Атагы айткан: шулаймы гун, байкаб караем, уйын дөрөс микән гун, тиб, бер гауытка серей башлаган алмаларды алыб килеб галганда, алардын арагына бер таза алма галыб, атагы улына айткан: бер атнадан гун килеб карарбыз, серек алмалар таза алманан тазарыб китәрлар микән, тиб.

Бер атнадан гун килеб гауытты асыб карагалар күргәннәр серек алмаларга аралашкан таза алманында царгыгы серегәнән. Шул уакытта атагы улына айткан: бына улым, күрәмеген, гинда бозык юлдашлар белән йөрөгән ошлай гинда бозылыргын, тиб; гинен аларды тозәлтәм тигән өмөтөн бушка китәр, аларды гин түгел гинән асыллыларда тәзәлтәлгәнән, тиб. Шунан гун балагы атагына уагада биргән: инде улай булга мынан түбән» («Отец сказал своему сыну: «Ты не дружи с плохими ребятами, они научат тебя только плохим поступкам, этим ты заставишь меня страдать». Сын ответил: «Нет, ты не будешь страдать, я знаю, что друзья у меня плохие, дружу с ними потому, что хочу их исправить». Отец сказал: «Ну, что же, проверим твои благородные мысли». Он поместил в чашку несколько гнилых яблок и одно свежее яблоко, сказав: «Через неделю посмотрим, станут ли гнилые яблоки свежими». Через неделю отец и сын обнаружили, что свежее яблоко наполовину сгнило. Тогда отец сказал сыну: «Видишь, сынок, если будешь дружить с плохими ребятами, ты сам станешь плохим. Твоя мечта об их исправлении не осуществится» Сын обещал отцу не дружить впредь с плохими ребятами».

В те далекие времена, когда не было ни детских садов, ни массовых школ, родителям надеяться было не на кого, они сами воспитывали своих детей, рассказывали поучительные народные сказки, загадывали загадки для развития ума, рассуждали о смысле пословиц и поговорок, постулатов – назиданий, народных изречений. Дети воспитывались на лоне духовного мира родителей и становились их «духовными наследниками», которые в свою очередь передавали своим детям те народные идеалы, которые формировали их самих как личность [1, С. 106].

Друзья, товарищи – это люди, с которыми человек сталкивается ежедневно, с которыми работает и зарабатывает свой «кусочек хлеба», в отношениях с которыми он поддерживает свой жизненный тонус: «От того, как сложатся отношения человека с друзьями, зависит его социально – психологическое состояние здоровья» [1, С. 106].

Народная педагогика, на основе которой составлен весь учебник В.В. Катаринского, учит строить с друзьями и товарищами добрые и уважительные взаимоотношения, проявлять самообладание, сдержанность, искать пути к взаимопониманию в самых сложных жизненных перипетиях.

В башкирском отделе букваря автор поместил небольшую литературную зарисовку – басню Л.Н. Толстого «Два товарища» («Ике ибтәш»), в которой писатель поднял проблему настоящей дружбы [2, С. 34]. Приведем краткое содержание на русском языке: «Шли по лесу два товарища, и выскочил на них медведь. Один бросился бежать, влез на дерево и спрятался, а другой остался на дороге. Делать было ему нечего – он упал наземь и притворился мертвым. Медведь подошел к нему и стал нюхать: он и дышать перестал. Медведь понюхал его лицо, подумал, что мертвый и отошел. Когда медведь ушел, тот слез с дерева и смеется: «Ну что, – говорит, – медведь тебе на ухо сказал?» «А он сказал мне, что плохие люди те, которые в опасности от товарищей убегают».

Басня Толстого учит быть верным и надежным другом, и никогда не бросать товарищей в беде. Она учит быть смелым, решительным, находчивым, и не опускать руки даже в самых сложных ситуациях. Общение друзей, в котором один раскрывает другому самое важное и сокровенное, обогащает их обоих, позволяет лучше понять и осознать то, что

происходит в собственной душе. Поэтому в дружбе чрезвычайно высоко ценят доверие, искренность и сердечность, умение хранить тайну. Отсутствие этих качеств разрушает отношения.

Все сказанное о басне «Два товарища» Катаринский, с присущим ему стилем общения как народного педагога, завершает кратким философским обобщением, приведя в своем букваре поговорку: «Не бойся врага умного, бойся друга глупого» и поговорку: «Горшок котлу не товарищ», работа над которыми предполагает вывод, что возникновению дружбы, прежде всего, должна способствовать общность взглядов, интересов, идеалов, жизненных целей. И если основой дружбы являются их близость или совпадение, то дружба продолжается нередко всю жизнь, независимо от препятствий на ее пути. Необходимыми условиями становления дружбы являются также взаимное уважение, личная симпатия и привязанность друг к другу [2, С. 42].

В русском отделе учебника автор приводит маленький диалог «Плохой товарищ», который составлен простым языком, понятным для башкирских детей семилетнего возраста, у которых совершенно отсутствовало общение на русском языке, как между собой, так и дома:

«Костя, одолжи мне карандаш, – сказала Петя. Не для тебя купишь, – ответил Костя. Костя, не хочешь ли орехов – дай поскорее» [2, С. 48]. Этот мини-рассказ-диалог является замечательной подсказкой для детей и их родителей, как не ошибиться в выборе друга, устанавливать хорошие дружеские отношения, способствующие лучшему адаптиванию ребенка в обществе и содействующие его всестороннему развитию.

Выводы. Исходя из проведенного нами анализа литературных источников в «Букваре для башкир» по раскрытию такой важной стороны нравственных ценностей как дружба и товарищество, делаем вывод, что чувство дружбы надо закладывать в душу ребенка уже в раннем детстве и развивать его в последующем как любую нравственную ценность и тогда для большинства современной молодежи дружба будет являться неотъемлемой частью жизни и цениться высоко. И хотя сегодня считается, что в общении молодежи телефон заменяет личные контакты, а телевизор живой обмен мнениями, это далеко не так. Молодые люди по-прежнему имеют много друзей и готовы помогать им, защищать, радоваться их успехам. И в том, что современная молодежь на практике демонстрирует духовно-нравственные качества – есть заслуга и В.В. Катаринского, внесшего немалый вклад в развитие традиций букваристики.

Литература:

1. Атангулов У.Ш. Мудрость веков и воспитание человека – Уфа: Гилем, 2009. – 200 с.
2. Катаринский В.В. Букварь для башкир. – Оренбургская Типо-Литография Б.А. Бреслина, 1892. – 58 с.
3. Файзуллина Л.Р., Латыпова Р.М., Аминев Ф.Г. Особенности воспитательного материала «Букваря для башкир» В.В. Катаринского // Европейский журнал социальных наук. – Москва. – 2015 г. – С. 167-173.

Педагогика

УДК 378:37.06

кандидат педагогических наук, доцент Федорова Светлана Александровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь);
кандидат психологических наук, доцент Косцова Мария Викторовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь);
доктор технических наук, профессор Акимов Александр Михайлович
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

АНАЛИЗ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА ВЫБОР НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ХИМИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ»

Аннотация. Проанализированы анкеты студентов, обучающихся по направлению «Химическая технология» на протяжении 5 лет. Самыми весомыми аргументами были: перспектива трудоустройства, наличие бюджетных мест, рекомендации консультантов в приемной комиссии, рекомендации родителей. О перспективах трудоустройства абитуриенты предпочитают получать информацию от студентов-сверстников.

Ключевые слова: профориентационная работа, корреляционный анализ, набор студентов.

Annotation. Analyzed the questionnaires of students studying in the field of "Chemical technology" for 5 years. The most weighty arguments were: the prospect of employment, the availability of budgetary places, the recommendations of consultants in the selection committee, the recommendations of the parents. Applicants prefer to receive information about the prospects of employment from peer students.

Keywords: career guidance work, correlation analysis, student recruitment.

Введение. На сегодняшний день наблюдается рост конкуренции между техническими ВУЗами за достойных студентов. Актуальность исследования обусловлена значимостью методических приемов для повышения качества агитационной работы по набору студентов для обучения по направлению подготовки 18.03.01 – Химическая технология и специальности 18.05.02 – Химическая технология материалов современной энергетики.

Целью нашего исследования является определение наличия/отсутствия особенностей профориентационной работы со школьниками, проживающими на территории г. Севастополя, Крыма и материковой части РФ для обучения по направлению подготовки «Химическая технология».

Исследование факторов, которые влияют на выбор направления подготовки, ВУЗа, является значимым не только для абитуриента, но и для государства. Обеспечение бюджетных ВУЗов квалифицированными педагогическими кадрами, техническими средствами, лабораторным оборудованием на уровне мировых стандартов позволяет рассматривать задачу соответствия системы высшего образования как перспективу экономической стабильности страны.

Сегодня в приоритете у абитуриентов гуманитарные направления. В технические ВУЗы набор проходит в достаточно жестких условиях. Для определения критериев, которые определяют предпочтения при выборе учебного заведения, проводятся исследования по определению качественных и количественных характеристик. Как правило, агитационная работа проводится на встречах представителей ВУЗа со школьниками выпускных классов. Такой вид взаимодействия проще осуществлять в городе, где находится учебное заведение. Особенностью нашего института Ядерной энергии и промышленности является то, что он входит в перечень ВУЗов, которые готовят специалистов для РОСАТОМА. Поэтому работе с будущими абитуриентами уделяется особое внимание. Инженерное образование химиков, которые студенты

получают в нашем ВУЗе, позволяет им работать и в регионе, и на предприятия концерна РОСАТОМ. На Дни открытых дверей, которые поводит ВУЗ, приходят школьники, часто с родителями. На наше направление, помимо севавтопольцев, приезжают будущие абитуриенты из Крыма. Школьники из городов-спутников атомных станций на этих встречах бывают редко. Разовые поездки представителей нашего ВУЗа в города-спутники не приносят тот эффект, 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.

Для корректировки направлений работы и выявления неиспользованных резервов нашего взаимодействия со школьниками были проанализированы факторы, которые актуальны для различных групп студентов для выбора ВУЗа, направления подготовки.

В исследовании Alves Ribeiro Correia, Pedro Miguel; Mendes Ireneu Oliveira; Marques Lopes Luis Miguel [1] отмечается динамика конкурентной среды ВУЗов за новых студентов. Анализ привлекательности Университета Коимбры показал, что в большинстве случаев студенты выбирают близлежащий ВУЗ. Среди других факторов отмечается трудоустройство, репутация и престиж ВУЗа. Для французских абитуриентов [2] важными среди факторов выбора являются: французское законодательство, которое мотивирует продолжение образования, разница в условиях поступления в университеты и высшие школы, типы онлайн платформ, позволяющих выбрать ВУЗ, обеспечение общежитием университетов. Результаты опроса учащихся последних классов были проанализированы в работе Rika N., Roze J., Sennikova I. [7] с использованием коэффициента корреляции Спирмена и пошагового регрессионного анализа. Определены четыре основные группы факторов: культурные, социальные, психологические и организационные. Zemstov S., Eremkin V., Barinova V. [4] привели обзор теоретических моделей и эмпирических исследований критериев принятия решения абитуриентами. В качестве зависимой переменной взяты средние баллы ЕГЭ. Отмечено, что ключевыми факторами при выборе университета являются бренд университета, успех его выпускников, качество преподавательского состава и месторасположение. В некоторых случаях важным фактором является исследовательская деятельность. Выявление критериев выбора будущей профессии учащимися и их родителями проанализирована в [11] для определения факторов, влияющих на выбор ВУЗа и направления подготовки, опрашивали директоров школ, учителей и родителей абитуриентов. Респонденты разбивались на две группы: технические профильные специальности и гуманитарные. Участие в выборе направления школьников принимала половина родителей. В качестве критериев для выбора дальнейшего обучения родители выделяют: способности и возможности; интерес к профессии и будущей специальности; востребованность специальности на рынке труда; занятость в дальнейшей жизни; уровень заработной платы; гарантии стабильности дохода; соответствие действительности ожиданиям; понимание перспектив карьеры; осмысленность выбора. Отмечено, что четверть родителей учащихся 11 классов проинформировали о том, что с выбором школьник не определился.

Рыченков М.В., Рыченкова И.В. и Киреев В.С. [8] провели исследование по выявлению факторов, влияющих на выбор абитуриентом высшего учебного заведения при поступлении в ЮАО города Москвы. Рассматривались факторы: интересная специальность, высокая квалификация преподавателей, возможность бесплатного обучения, местонахождение ВУЗа, мнение о ВУЗе друзей, друзья учатся в этом ВУЗе, родители учились в этом ВУЗе, есть военная кафедра, у ВУЗа хорошая техническая база, изучение более 1 иностранного языка, ВУЗ государственный, предоставление общежития. Наиболее существенными факторами, по мнению респондентов, являются: местонахождение ВУЗа (93%), интересная специальность и возможность бесплатного обучения (по 90%), ВУЗ государственный (83%). Основными факторами, влияющими на выбор профессии, респонденты считают оплату труда (61%) и престиж профессии (13%), прочие варианты набрали менее 10% всех ответов, в том числе легкость обучения – 8%, собственные возможности – 6%, мнение родителей, друзей – 5%, привилегии при поступлении – 3%. Интернет является основным источником получения информации для абитуриентов и их родителей. Далее следуют образовательные выставки, мнение знакомых и справочные буклеты. В материалах [9] отмечается, что основными критериями качественного образования абитуриенты считают: интересная специальность (90%), ответственность ВУЗа (84%), наличие общежития (67%), хорошая техническая база (32%). На выбор ВУЗа повлияло мнение родителей (58%), наличие военной кафедры (37%), месторасположение ВУЗа (27%), влияние массовый средств информации и рекламы (4%).

Немаловажное значение в понимании будущей профессии является эмоциональное отношение и желание работать в выбранной сфере деятельности. [3]. Зачастую студенты приходят к пониманию правильности выбора профессии уже обучаясь по выбранной специальности [5, 6].

Как следует из проведенного обзора, на сегодняшний день не определена система критериев выбора ВУЗа. Результаты проведенных исследований неоднозначно ранжируют группы показателей.

Для исследования проблемы было проведено анкетирование студентов [10], обучающихся по направлению 18.03.01 – Химическая технология и 18.05.02 – Химическая технология материалов современной энергетики. Обработка результатов исследования проводилась с использованием первичной описательной статистики и корреляционного анализа. На уровне эмпирических методов педагогического исследования проводился сбор и накопление данных. Операционализация и интерпретация результатов представлена поэлементным и корреляционным анализом.

Изложение основного материала статьи. Для определения особенностей работы с различными группами студентов автором была разработана анкета [10], которая включала 4 группы вопросов. Первая группа вопросов была направлена на характеристику студента (ЕГЭ, школьная успеваемость, занятия с репетиторами, время, проводимое в социальных сетях и т.п.). Вторая группа вопросов направлена на выбор специальности. Третья группа – источник информации об институте. Четвертая – рекомендации студентов по совершенствованию кампании набора. Анализировались наборы студентов с 2015 года по 2019 год.

За период набора 2015-2019 гг можно отметить общее снижение уровня знаний студентов – химиков, при примерно одинаковом среднем балле аттестата (4,66-4,33), результаты последней сессии снижаются от 4,47 до 3,83.

При этом уровень ЕГЭ примерно одинаков: по математике от 4,12 до 3,74, по физике от 3,85 до 3,37. Расхождение среднего балла аттестата и среднего балла последней сессии за 5 лет в среднем составляет порядка 8%. Расхождение среднего балла аттестата с результатами ЕГЭ по математике 14%, физике 22% и русскому языку 13%.

Информацию об институте Ядерной энергии и промышленности студенты получали в результате поиска по интернету, от родителей, друзей, консультантов в приемной комиссии. В группах источников за 5 лет наблюдается тенденция усиления роли рекомендаций учителей, родителей, друзей, выпускников ВУЗов. Снижается роль консультантов в приемной комиссия - это говорит о том, что студенты приходят подавать документы в большей степени осознанно, делают выбор не случайно, не благодаря красноречию консультантов.

Выбор специальности обуславливается перспективной трудоустройства, наличием бюджетных мест, престижем специальности. Наблюдается тенденция увеличения значимости военной кафедры, что соответствует увеличению числа юношей в опрошенных группах от 28% до 36%.

Рейтинг факторов, которые требуют развития в свете работы с абитуриентами представлен в таблице 1. Поскольку кампания набора предполагает работу со школьниками и их родителями в Севастополе, поездки по Крыму, и с целевой аудиторией городов - спутников атомных станций РФ, предприятий по обращению с радиоактивными отходами, то мы отдельно рассмотрели рейтинг факторов для этих категорий в отдельности.

Таблица 1

Рейтинг по результатам опроса студентов ХТ и ХТМ 2015-2019 гг. набора

№	Фактор	Севастополь	Крым	Материковая часть РФ
		%	%	%
1	Социальные сети	79,76	71,21	56,00
2	Реклама в интернете	74,05	69,55	56,00
3	Встречи представителей ВУЗа со школьниками	59,29	50,30	47,33
4	Реклама по телевидению	50,24	32,42	14,67
5	Печатная реклама (флаеры)	41,90	30,91	11,33
6	Реклама в транспорте	40,24	39,09	25,33
7	Реклама на бигбордах	40,24	50,76	25,33
8	Реклама на транспорте	37,38	42,58	22,00
9	Волонтеры-студенты в приемной комиссии	35,95	49,24	44,67
10	Реклама по радио	32,38	35,76	7,33
11	Консультанты-преподаватели в приемной комиссии	29,29	31,97	40,67

В рейтинге направлений работы с абитуриентами 1-2 и 2-е место все опрошенные студенты отдают предпочтение социальным сетям и рекламе в интернете. На сегодняшний день эти направления отработаны на 21-44 %.

Севастопольцы отдают предпочтение встречам представителей ВУЗа со школьниками, рекламе на телевидении. Т.е. прослеживается визуализация информации с речевым сопровождением. Затем следует реклама на печатной продукции, мнение волонтеров с приемной комиссии, радио и, на последнем месте, работа консультантов, которая уже реализована на 71%.

Крымчане более высоко ценят рекламу на бигбордах, встречи с представителями ВУЗа, работу волонтеров. Т.е., по Крыму целесообразно задействовать студентов в рекламной кампании. Реклама на и в транспорте, на телевидении и радио менее значимы. Рекомендации преподавателей в приемной комиссии и флаеры отработаны, по их мнению, на 70%.

Материковые студенты считают важной информационной составляющей встречи представителей ВУЗа со школьниками и мнение волонтеров-студентов, своих сверстников, работу консультантов в приемной комиссии. Акцент делается на контактную работу. Затем следуют все виды рекламы.

Выводы по актуальным направлениям работы:

1. Успешность обучения.

С репетиторами занимается больший процент материковых ребят. Немногочисленная группа занималась на подготовительных курсах. Только в 2018 году абитуриенты занимались на подготовительных курсах при СевГУ. Нужно популяризировать подготовительные курсы СевГУ, рассмотреть возможность дистанционной подготовки в наш ВУЗ, поскольку это направление используется как материковыми, так и крымскими школьниками.

В социальных сетях опрашиваемые проводят от 69% до 90% компьютерного времени. Порой это занимает до четверти суток. Поэтому следует делать информационный вбросы в вечернее время. Возможно, онлайн группа «Подслушано в ИЯЭИП», «Я – коучер» и т.п.

2. Информация об институте ЯЭИП.

В той или иной мере в информации об институте задействованы все перечисленные факторы. В приоритете – социальные сети и интернет-ресурсы. Далее следуют виды контактной работы (встречи с представителями ВУЗа, рекомендации родителей, учителей, друзей, консультантов в приемной комиссии, волонтеров). Иногда информация от волонтеров не согласуется с информацией консультантов в приемной комиссии. Следует разработать типовой текст общий для всех контактных видов работ.

3. Выбор специальности.

На протяжении 5 лет перспектива трудоустройства и наличие бюджетных мест были самыми существенными аргументами при выборе специальности для студентов-химиков. Затем следуют: престиж специальности, рекомендации консультантов в приемной комиссии, рекомендации родителей. Значит, нужно шире пропагандировать спектр возможностей работы по специальности, работать с родителями не только в школах, но и по месту работы (на предприятиях, где средний возраст 35-40 лет, в небольших городах, где ребята готовы работать на материке).

4. Основные направления работы с абитуриентами.

Нынешние студенты считают основными направлениями работы с абитуриентами социальные сети, интернет-ресурсы. Для охвата небольших удаленных сел рекламу можно распространять на междугородних автобусах. В обеденное время транслировать на радио, в городах – спутниках запустить ролик (бегущую строку) на внешних городских мониторах, с Севастополе на мониторе на площади П.С. Нахимова. Организовать раздачу флаеров возле супермаркетов, возле спорткомплексов (с акцентов на наши спортивные достижения), в местах скопления людей (на фестивалях, возле театров). Шире привлекать волонтеров, как вариант, прохождение распределенной практики (отработка навыков работы в коллективе).

Выводы. Перспективным направлением работы, по мнению студентов (83%) является проработка сетей интернета, информация на бигбордах. При этом 83% опрошенных считают необходимым подкреплять информации с бигбордов с использованием транспорта.

Отмечается очень тесная корреляционная связь (1,00) между рекламой на и в транспорте, на бигбордах, в интернете, социальных сетях и работой представителей ВУЗа и консультантов в приемной комиссии и флаерами. О перспективах трудоустройства предпочтительнее получать информацию от студентов-сверстников (1,00). Это говорит о необходимости визуализации информации. Если будущих студентов интересует трудоустройство, мнение студентов, то следует помещать фото наших выпускников на местах работы или студентов на практике. Чтобы лица были узнаваемы, то на информационных плакатах желательно помещать фото тех, кто выступает в школах.

Крымчане считают перспективным обработку рекламы на телевидении и с транспортной сферой (0,70).

Слабо отмечено наличие военной кафедры. Возможно, более подробно уделять внимание условиям приема, обучения и получаемым специальностям на военной кафедре.

Отзывы выпускников связаны с наличием печатной информации (0,73) при выборе института. Кроме того, отмечено несоответствие информации волонтеров и консультантов с приемной комиссией. Нужно сделать подробный анонс (0,5-1 страница) каждой специальности о том, сколько выпустилось студентов и где они работают, в каких научных направлениях участвуют и какие повышенные стипендии (за что и сколько, ориентировочно) получают. Эта информация должна одинаково проговариваться и волонтерами, и консультантами в приемной комиссии.

Результаты данного исследования могут быть полезны для дальнейшего совершенствования профориентационной работы.

Литература:

1. Alves Ribeiro Correia, Pedro Miguel; Mendes Ireneu Oliveira; Marques Lopes Luis Miguel с соавторами. Enhancing factors of the attractiveness of higher education institutions: a case study of portuguese public universities // SYNESIS. – Т. 11, Вып. 2. – С. 148-176. Опубликовано: AUG-DEC 2019. Дата обращения: 13.10.2020 г.)

2. Avdoshina Natalia, Klochkova Elena Solopova Natalia. Analysis of Social Vocational Guidance of Pupils // International journal of applied exercise physiology. – Т. 8, Вып. 3.1, Специальный выпуск: SI, С. 442-45.0 Опубликовано: 2019.

3. Гришина, А.В. Профессиональная готовность будущих инженеров: умение, эмоциональное отношение и желание работать / А.В. Гришина, М.В. Косцова // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2019. – Т. 5 (71). – № 2. – С. 75-82.

4. Дебрени Мишель. Факторы, определяющие выбор университета французскими абитуриентами // ж-л Государственная служба. – Т. 20, № 4 (114). – 2018. – С. 91-98. Дата обращения: 13.10.2020 г.

5. Косцова, М.В. Развитие профессиональной перспективы студента вуза / М.В. Косцова, А.В. Гришина, Л.В. Чунихина // Modern Science. – 2021. – № 1-1. – С. 375-382.

6. Макаренко, А.В. Результаты анкетирования студенческой молодежи "Правильно ли вы выбрали направление подготовки?" / А.В. Макаренко, М.В. Косцова // Осознание Культуры – залог обновления общества. Перспективы развития современного общества: материалы XX Всероссийской научно-практической конференции, Севастополь, 12-13 апреля 2019 года. – Севастополь: Рибест, 2019. – С. 228-235.

7. Rika Nadezda, Roze Jana, Sennikova Irina. Factors affecting the choice of higher education institutions by prospective students in Latvia // 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. 422-430. Опубликовано: 2016.

8. Рыченков М.В., Рыченкова И.В., Киреев В.С. Исследование факторов, оказывающих влияние на выбор вуза абитуриентами, на различных этапах процесса поступления // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=11612> (Дата обращения 26.09.2020 г.).

9. Факторы, определяющие выбор ВУЗа // Навигатор образования. 5 авг. 2017 г. URL: https://fulledu.ru/articles/1249_faktory-opredelyauschie-vybor-vuza.html (Дата обращения 26.09.2020 г.).

10. 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.

11. Zemtsov Stepan, Eremkin Vladimir, Barinova Vera. Factors of Attractiveness of the Leading Russian Universities Overview of Literature and Econometric Analysis of the Leading Universities // Voprosy obrazovaniya-educational studies. – Moscow. – Вып. 4. – С. 201-233. Опубликовано: 2015.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук **Феоктистова Олеся Владимировна**

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

УЧЕБНЫЙ ГИПЕРТЕКСТ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье охарактеризованы особенности учебного гипертекста с учётом жанрологического подхода, а также известных в лингвистической литературе категорий текста как языковой единицы. В результате анализа текстов-образцов выделены параметры, позволяющие разработать модель данного речевого жанра, систему обучения студентов - филологов его созданию.

Ключевые слова: речевой жанр, жанрообразующие и жанроопределяющие параметры, гипертекст, учебный гипертекст, информационная структурная единица, креолизованный текст.

Annotation. The article characterizes the features of the educational hypertext, taking into account the genre approach, as well as the categories of text known in linguistic literature as a linguistic unit. As a result of the analysis of sample texts, the parameters that allow to develop a model of this speech genre, a system of teaching students of philology to create it are identified.

Keywords: speech genre, genre-forming parameters, hypertext, educational hypertext, information structural unit, creolized text.

Введение. Сегодня в системе обучения русскому языку все большую дидактическую значимость приобретает учебный гипертекст, в котором вместо привычной непосредственной формы передачи информации используется инструментальная (электронная, мультимедийная). Как считают исследователи, гипертекст способствует созданию информационной и коммуникативной среды, где он выступает как средство формирования лингвистической и коммуникативной компетенции обучающихся [2, 4, 5, 6].

Формулировка цели статьи: характеристика учебного гипертекста с учётом жанрологического подхода и возможных приемов его изучения в педагогическом вузе.

Изложение основного материала статьи. Вопросы использования электронных, мультимедийных сообщений в образовательном процессе в контексте обучения являются предметом многих исследований. На наш взгляд, для характеристики особенностей такой разновидности текста необходимо обратиться к жанрологическому подходу, который дает возможность, во-первых, использовать для исследования минимальную лингвистическую единицу, во-вторых, составить комплексную ее характеристику, основанную не только на статистических параметрах, связанных с реализацией отдельных языковых средств и функционированием целого текста, но и динамических, учитывающих факторы,

проявляющиеся в процессе коммуникативной деятельности, в-третьих, установить статус данного типа текста на фоне жанровой организации научного стиля.

Поскольку учебная речь первоначально (в традиционном печатном виде) получила жанровое оформление в научном дискурсе, и затем в условиях компьютерно-опосредованной коммуникации приобрела электронную (мультимедийную) форму, то для построения модели описания учебного гипертекста как ее разновидности требуется определить не только перечень жанрообразующих параметров, но и установить среди них те, которые являются жанровоопределяющими, то есть обусловлены средой и формой функционирования.

Определим особенности учебных гипертекстов, размещенных в разделе «Русский язык» на онлайн-платформах («Российская электронная школа», «Учи.ру», «ЯКласс», «Фоксфорд», «Edu.Skyeng», Домашняя школа «InternetUrok.ru», «Просвещение» «Lecta» и др.), а также опубликованных в свободном доступе на персональных сайтах учителей русского языка.

В проанализированных образцах решаются разные коммуникативно-методические задачи: сообщить сведения теме; объяснить лингвистическое понятие или языковой факт; проиллюстрировать тематический раздел, отдельные понятия, правила историческими фактами, примерами из реальной речевой практики; показать алгоритм использования орфографического, пунктуационного правила; продемонстрировать образец проведения лингвистического анализа (фонетического, лексического, морфемного, словообразовательного и др.); организовать проверочные или контрольные работы.

Отдельную группу составляют учебные гипертексты, созданные с учетом возможности самостоятельного структурирования предложенных сведений, поиска и введения собственной информации. Здесь учебный материал направлен на создание интеллектуального затруднения и содержит указания на проблемную задачу. Например, гипертекст «*Буквы о и а в корне -лаг-, -лож-*» начинается словами: «*Прочитайте и сравните слова. Можете ли вы объяснить, почему в однокоренных словах в одном случае в корне пишется буква а, а в другом - о?*» Далее следуют примеры: «*предполагать*», «*предположение*», в которых выделена орфограмма, обозначены условия выбора написания. Завершается текст гиперссылками «*Прослушайте запись*», «*Запомните*», «*Важный вывод*», отсылающими к правилу, образцу рассуждения («*Чтобы писать правильно, рассуждайте так...*»).

Как видно, в данном примере автор не только знакомит читателя с орфографическим правилом и алгоритмом его применения, но задает последовательность речемыслительных действий, направленных на самостоятельный анализ языковых примеров (с помощью слов «*прочитайте и сравните*», «*можете ли вы объяснить*», графических обозначений суффикса и гласных в корнях слов) и поиск ответа на вопрос.

В работах, посвященных гипертексту, отмечается, что в таком высказывании может возникнуть «множественная интенция», так как мультимедийное, интерактивное, гипертекстовое пространство задает новые отношения между автором и адресатом [2, 4, 5, 7]. Анализируя учебный гипертекст с точки зрения продуцируемых отношений между коммуникантами, мы обратили внимание на то, что при выборе и структурировании сведений автор руководствуется необходимостью организовать и управлять читательской деятельностью. Для этого используются различные средства (языковые, графические и др.), выполняющие роль навигатора и задающие определенный маршрут освоения информации. Значит, коммуникативный замысел автора связан с прогнозируемым порядком его прочтения адресатом, а моделирование информации имеет дидактический характер. Обратимся к примеру (жирным шрифтом обозначены гиперссылки):

Частица как часть речи

Что такое частица? Как научиться различать смысловые и формообразующие частицы в предложениях?

Вспомните!

– какие части речи относятся к служебным

Прочтите внимательно!

– что такое частица

– разряды смысловых частиц

Обратите внимание!

По значению частицы делятся на два разряда: смысловые и формообразующие.

В данном образце для организации читательского восприятия используются вопросы («*Что такое частица? Как научиться различать смысловые и формообразующие частицы в предложениях?*»), побудительные конструкции («*Вспомните!*», «*Прочтите внимательно!*», «*Обратите внимание!*»), графические средства (абзацные отступы, шрифтовые выделения). Очевидно, одна из интенций автора заключается в создании условий для познавательной деятельности обучающегося, в проектировании последовательности определенных мыслительных действий.

В настоящее время вопросы связанные с изучением воздействия электронного гипертекста на пользователя, в т.ч в условиях учебной ситуации, остаются малоисследованными. Установлено, что восприятие гипертекста носит активный характер и определяется как интерактивное, то есть обеспечивающее взаимодействие между автором и адресатом [4, 5, 8]. Читатель перестает быть пассивным получателем информации: осуществляя переход по гиперссылке, он имеет возможность ознакомиться с другими сведениями, которые иллюстрируют, поясняют, дополняют основной текст. Так, в приведенном выше примере адресату предлагается вспомнить, какие части речи являются служебными, размещенная гиперссылка позволяет повторить необходимые сведения или проверить правильность сформулированного ответа.

Таким образом, учебный гипертекст создает условия для организации и понимания учебного материала за счет совмещения замысла автора с речемыслительными действиями читателя. Обучающийся участвует в конструировании сообщения, что меняет качество познавательного процесса, поскольку «работа мозга, мышление, есть прежде всего оперирование структурами сознания, деятельность по их активизации, связыванию, совмещению вербальных структур с невербальными, объективизации тех и других» [6, С. 51].

Одним из сложных вопросов в исследовании учебного гипертекста является вопрос о его структурном и композиционном оформлении. Установлено, что электронный гипертекст обладает всеми признаками текстуальности (информативностью, цельностью, связностью, завершенностью, коммуникативной направленностью) [3] и отличается от обычного текста «четкой структурой, возможностью практически мгновенного доступа к любой части учебного материала и другим информационным объектам благодаря наличию в тексте системы гиперссылок» [4, С. 117]. Отсюда выделяются специфические категории: нелинейность, дисперсность структуры, композиционная нестабильность, мультимедийность, интерактивность.

Результаты анализа учебных гипертекстов показывают, что они содержат особым образом организованную учебно-научную информацию. Здесь нелинейность связана со способами и уровнями ее распределения: как правило, на основном уровне размещаются более значимые сведения, а доступ к дополнительной, вспомогательной организуется с помощью гиперссылок. В каждом образце можно выделить структурообразующие информативные единицы, которые представляют собой «текстовые отрезки» в виде целого высказывания, абзаца или нескольких текстов. В них содержательно развиваются

микротемы, соотносимые с общей темой, проблемой учебного гипертекста, что дает возможность рассматривать его как «некоторый набор информационных структурных единиц, обладающий завершенностью и находящийся в отношениях взаимопроникновения со всеми информационными единицами» [8, С. 111].

Анализ примеров с позиции дисперсности позволяет говорить о разных типах структурных единиц учебного гипертекста, например, в тексте «*Слитное и раздельное написание не с именами существительными*» (жирным шрифтом обозначены гиперссылки) можно выделить:

1) вводную часть, содержащую установку на чтение текста: «*Повторите содержание орфографического правила «Слитное и раздельное написание не с именами существительными», алгоритм его использования; закрепите умение распознавать, когда не является приставкой, частицей, частью корня»;*

2) основную часть, содержащую ссылку на правило и сюжетные картинки с комментариями, которые ее иллюстрируют;

3) итоговую часть, представленную формулировкой задания «*Проверь себя. Какие элементы таблицы пропущены? Сравни с итоговым ответом*» и таблицей «*Правописание не с существительными*»;

4) завершающую часть, включающую вопрос «*Что нового вы узнали?*», ссылку на контрольный тест «*Тренажёр*», фразу «*При работе с интерактивным заданием пользуйтесь алгоритмом*».

Каждый структурно-смысловый компонент выполняет определенную коммуникативную и дидактическую задачу, что дает основания считать учебный гипертекст комплексным (комбинированным) жанром, включающим совокупность речевых жанров (установочное высказывание, орфографическое правило, инструкция к использованию орфографического правила, алгоритм применения и др.).

Одним из движущих элементов внутренней структуры учебного гипертекста является «смысловое образование», внешне обозначенное словами или словосочетаниями, несущими логическую смысловую нагрузку. Чаще всего это лингвистические понятия, языковые категории, закономерности использования языковых средств, наименования речевых, текстовых явлений. Гиперссылка может отождествляться с данными смысловыми элементами либо реализовать связь между ними.

Как и в любом гипертексте, роль гиперссылки заключается в расширении его границ. В проанализированных образцах чаще всего используются гиперссылки, детализирующие, дополняющие основную информацию, например, выделенные термины и понятия направляют читателя к текстам, содержащим определение, описание; обозначенные классификационные основания отсылают к информационным ресурсам, характеризующим группировку и систематизацию языкового материала; хронологические ссылки – к текстам, посвященным историческим событиям; ссылки на литературу – к дополнительным научным источникам и др. Отдельную группу составляют ссылки на тексты диктантов, упражнения, тесты, которые организуют контрольно-оценочную работу обучающегося.

В оформлении гиперссылок используются слова, словосочетания, даты, а также графические элементы, которые указывают на использование мультимедийных элементов (аудио-, видеофрагментов, игр, фотографий и др.).

Учебный гипертекст предполагает нелинейно организованную поликодовую информацию, то есть представляет собой креолизованное высказывание, в котором «между вербальной и изобразительной частью могут устанавливаться различного рода корреляции» [1, С. 56], способные привлечь внимание обучающегося и вызвать интерес к изучаемому предмету, повлиять на аффективно-перцептивный уровень восприятия, донести информацию в наиболее доступной форме.

На наш взгляд, в характеристике учебного гипертекста целесообразно интерпретировать значение параграфных элементов в сопоставлении с паралингвистическими (фонационными, ритмико-интонационными) признаками, характерными для устной речи. Так, многоточие или пробелам в горизонтальном или вертикальном направлении текста может соответствовать пауза, увеличению кегля шрифта – сила голоса. Курсив можно интерпретировать как проявление индивидуальных особенностей голоса. Такое сопоставление позволяет считать использование параграфных приемов, не только компенсирующими отсутствием устно-речевых средств, но и придающими тексту логичность, выразительность.

Учебный гипертекст является контаминированным, стилистически смешанным высказыванием. Наряду со средствами научной речи здесь широко используются элементы разговорной и художественной речи. Направленность на адресата выражается в использовании разнообразных контактоустанавливающих приёмов и средств (вопросов, обращений, побудительных конструкций, вводных конструкций и пр.).

Таким образом, обзор научных источников, анализ образцов позволяют характеризовать учебный гипертекст с учётом общепризнанного подхода к жанрологическим исследованиям, а также известных в лингвистической литературе категорий текста как языковой единицы. В разработке модели данного речевого жанра следует выделить параметры: коммуникативную интенцию, адресанта и адресата, содержание, субъектно-адресные отношения, опосредованность реализации высказывания, формальную (структурно-композиционную и языковую организацию), канал передачи информации.

Специфическими жанровоопределяющими признаками можно считать:

– комплексный характер коммуникативных интенций, связанный со стремлением автора управлять читательской деятельностью;

– интерактивность в организации учебной информации, позволяющей адресату самостоятельно определять последовательность и характер рече-мыслительных действий;

– нелинейная форма предъявления учебно-научной информации, предусматривающая введение детализирующих, дополняющих информативных единиц;

– особое структурно-смысловое оформление, в котором каждый компонент выполняет определенную коммуникативную и дидактическую задачу;

– значимость невербальных средств, обеспечивающих восприятие и придающих тексту логичность и выразительность.

В чем особенности модели обучения студентов и учителей-словесников учебному гипертексту? Какие приемы и типы заданий должны составить основу данной модели? Безусловно, это вводное слово преподавателя о специфике учебного гипертекста и его месте в системе обучения русскому языку; беседа об особенностях учебных гипертекстов и лингвометодический анализ образцов уроков (в непосредственном или дистанционном формате). Отдельное внимание в данной модели обучения необходимо уделить аналитико-конструктивным и творческим заданиям, направленным на редактирование и создание учебных гипертекстов, анализ поликодовых материалов, разработку фрагментов урока, проведение урока с использованием учебных гипертекстов, а также методический самоанализ результатов работы с использованием учебных гипертекстов.

Выводы. Как видно, для активного использования учебных гипертекстов в системе обучения русскому языку необходимо раскрыть специфику понятий о гипертексте как источнике лингвистической информации и особом типе текста. Учебный гипертекст может использоваться как средство обучения и как средство организации исследовательской работы

обучающихся. Вопросы, связанные с подготовкой студентов и учителей-словесников к созданию учебного гипертекста, требуют разработки. Их решение расширит представление будущих и практикующих педагогов о жанровой организации современного урока, сформирует установку на использование гипертекстовых технологий.

Литература:

1. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учебное пособие для студентов факультетов иностранных языков вузов. – М., Академия, 2003. – 122 с.
2. Богомолов А.Н. Интернет-технологии в обучении русскому языку как иностранному // Вестник ЦМО МГУ, 2009. – № 3. – С. 40-44.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования // Отв. ред. Г.В. Степанов. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 144 с.
4. Дедова О.В. О гипертекстах: «книжных» и электронных // Вестник МГУ. Сер. 9. Филология. – № 3. – М., 2003. – С. 106-120.
5. Костикова Н.А. Профессиональные задачи педагога при реализации коммуникативной деятельности в электронной образовательной среде // Известия ВГПУ. – 2018. – № 9 (132). – С. 45-49.
6. Кубрякова, Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. – М., 2004. – 560 с.
7. Черенькая С.В. Гипертекст как способ организации учебного материала // Вестник МГПУ. – 2015. – №2 (14). – С. 74-81.
8. Шадрин В.Н., Склярова Е.А. Преимущества гипертекста для познавательной деятельности // Наука. Искусство. Культура. – 2004. – №4. – С. 109-117.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Филатова Ольга Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Лукина Елена Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
аспирант Канатъев Павел Вадимович
Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования» (г. Нижний Новгород)

ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Дистанционное образование становится все более востребованной формой получения профессионального образования, и в статье аргументированно раскрываются все положительные и отрицательные стороны дистанционного образования. Акцентируя внимание на минусы дистанционного образования можно сделать выводы, что недостатки можно скорректировать учитывая уже накопленный опыт и применяя новые достижения цифрового мира. Совершенствовать, вносить элементы дистанционного обучения во все сферы обучения необходимое условие развития профессионального образования.

Ключевые слова: дистанционное образование, электронное обучение, профессиональное образование, цифровые технологии.

Annotation. Distance education is becoming an increasingly popular form of obtaining professional education, and the article reasonably reveals all the positive and negative aspects of distance education. Focusing on the disadvantages of distance education, we can conclude that the shortcomings can be corrected taking into account the already accumulated experience and applying the new achievements of the digital world. Improve, introduce elements of distance learning into all areas of education, a necessary condition for the development of vocational education.

Keywords: distance education, e-learning, vocational education, digital technologies.

Введение. На данный момент времени именно дистанционное обучение является одним из подающих большие надежды направлений в профессиональном образовании. Это позволяет осуществлять подготовку кадров без отрыва от производства, получать образование за пределами своего города, региона или даже страны, обучаясь удаленно, человек не зависит от транспортной развязки; кроме экономии денежных средств это позволяет сохранить массу свободного времени для занятия хобби, семьей или еще чем-то важным и полезным.

Для осуществления дистанционного обучения многие профессиональные образовательные организации применяют дистанционные учебные платформы, перечень которых увеличивается с каждым днем. Они представляют собой ресурсы, которые содержат учебные материалы, лекции, практические задания, задания для самостоятельного выполнения, тесты для самопроверки, дополнительную информацию, а также расписание занятий и консультаций и множество других необходимых материалов для образовательного процесса [1, 4].

Изложение основного материала статьи. Продуктивность дистанционного образования зависит от построения и организации образовательного процесса, а также от методического качества применяемых дидактических материалов, а также, от уровня компетенции педагогов, принимающих участие в дистанционном процессе, в рамках актуальных виртуальных взаимодействий [2, 3, 8].

Исследователи в области дистанционного образования выделяют несколько критериев, по которым популярность дистанционного образования набирает высокие показатели:

1. Для дистанционного обучения не нужно менять место жительства, покидать семью, родных, друзей, работу, а также нести материальные затраты на проезд, проживание, то есть не менять свою геолакацию, находясь в любой точке мира.
2. Дистанционная форма обучения актуальна для удаленных от центральных регионов населенных пунктов, где другие возможности обучения, можно сказать, не имеются. Этот фактор часто имеет значимую причину для такой огромной страны, как Россия, Китай, Индия и др.

3. Обеспечивает возможность применять в процессе обучения современные цифровые технологии, то есть одновременно осваивать навыки 21 века, которые потом пригодятся в профессиональной деятельности;

4. Дистанционное образование имеет такую важную отличительную черту, как высокая мобильность. Мировой дистанционный опыт подтверждает, что дистанционное обучение не столь консервативно по отношению к вновь возникшим направлениям деятельности человека, нежели классическое обучение. Оно более быстро и гибко реагирует на спрос и удовлетворяет предложения более высокого процента населения.

Проанализировав работы в области цифрового электронного образования, можно выделить существенные характеристики [1, 6, 9], так или иначе отражающие дистанционному обучению:

Гибкость. Обучающиеся, не ходят на постоянные занятия в виде лекций, семинаров, а занимаются в удобное для себя время, месте и в своем темпе. Каждый составляет свое расписание, решает сколько ему раз прослушать или просмотреть тот или иной курс по выбранному направлению подготовки.

Модульность. Программы дистанционного обучения основываются по модульному принципу. Тем самым возникает исключительная возможность по несколько раз останавливаться на том модуле который не достаточно освоен или требует дополнительного времени для освоения.

Параллельность. Дистанционное Обучение может проводиться параллельно с работой или учебой, предпринимательской деятельностью, декретным отпуском и другими видами занятости.

Дистанционность. Расстояние между обучающимся и образовательным учреждением не имеет значение для получения профессионального образования. Можно выбрать соответствующее образовательное учреждение, беря в расчет рейтинг образовательной организации и стоимость обучения.

Массовость. Количество студентов не может быть ограничено, причем все в равной мере имеют доступ к учебным материалам и справочной информации, а также имеют возможность общаться друг с другом и с преподавателем через телекоммуникационные сети и средства связи.

Рентабельность. Ценовая политика дистанционного обучения в несколько раз ниже классических дневных и вечерних форм обучения. Исследования зарубежных и отечественных специалистов показывает, что дистанционное обучение обходится приблизительно в 1,7-2,2 раза дешевле других форм получения образования.

Социальность. Дистанционное обучение снимает социальную напряженность, гарантируя равную возможность получения образования, независимо от религии, национальности и условий проживания и, в определенной мере, от материальных условий.

Интернациональность. Дистанционное обучение способствует привлечению студентов из разных стран, причем даже языковой барьер можно сгладить применяя современные технологии и программы которые могут быть доступны на родном языке.

При всем множестве положительных критериев у дистанционного образования есть и свои недостатки, которые должны более серьезно рассматриваться и учитываться при образовательном процессе, основные из которых рассмотрим далее [7, 10, 11]:

Недостаток живого, эмоционального общения при передаче образовательного контента. Но данный недостаток существовал и при традиционной лекции, многие студенты во время лекции могли заниматься своими делами не переключаясь на получение новых знаний. Мотивация и заинтересованность самого обучающегося не могут повлиять на получение и усвоение нового материала как в традиционной так и при дистанционной форме обучения.

Потребность наличия некоторых психологических условий, которые не возможно использовать при дистанционной форме обучения тоже имеет место при традиционной передаче знаний. Но именно новейшие технологии и в том числе искусственный интеллект со временем начнет распознавать интересы, предпочтения каждого обучающегося, выстраивая для конкретного студента индивидуальную траекторию развития.

Постоянная необходимость иметь под рукой доступ к интересующейся информации, но это скорее всего положительная сторона современного быстроменяющегося цифрового мира. Быстрый доступ к любым библиотекам, справочникам, нормативным документам – это реальный плюс дистанционного обучения.

Обучающиеся не редко не могут позволить себе достаточным техническим оснащением – иметь мощный компьютер, ноутбук или др. технику и выход в скоростной интернет – данная проблема со временем так же исчезнет, так как происходит глобальная цифровизация всего общества.

Как правило, обучающиеся признают, что есть недостаток практических занятий – но применяя виртуальную реальность, учебные тренажеры и др. современные технологии, которые до совершенства доводят профессиональные навыки или компетенции, минус так же превращается в плюс.

Отсутствие контроля со стороны преподавателей требуется наличия у студентов сильной личной мотивации, умение учиться самостоятельно. Но современные системы видеонаблюдения уже могут отслеживать и контролировать не только списывает студент, но и погруженность в изучаемую тему, контролировать состояние обучающегося и т.д.

Из-за недостаточно высокой квалификации организаторов дистанционного обучения курсы и программы могут быть достаточно скудно разработаны. Но данный недостаток вообще нельзя рассматривать как отрицательную сторону. Все дистанционные курсы должны соответствовать определенным стандартам, передавать образовательный контент, компетенции и способствовать развитию личности.

В дистанционном образовании основа контроля обучения – тестирование. Но, качественно разработанные тестовые задания в реальности могут оценить уровень усвоения нового материала.

Преимущественным недостатком дистанционного обучения является «искусственное общение». Настоящее человеческое общение предполагает вербальные и невербальные формы речи, окрашенные эмоционально-психологическими особенностями восприятия. Обучение невозможно без коммуникации преподавателя с обучающимся, но оно может быть более эффективным, если разнообразить инструменты общения, оптимизировать средства доставки и обработки учебной информации. Информативно-коммуникативные технологии помогают улучшить процесс обучения, освобождая преподавателей от рутинных операций по разработке и сопровождению учебных материалов, упрощая процедуру контроля и другие процессы, которые можно и нужно автоматизировать.

Много исследователи не рекомендуют получать дистанционное базовое образование, предлагая пройти полную классическую программу по очной форме обучения. Дистанционным обучением удобно воспользоваться при получении второго высшего образования, прохождении дополнительных курсов повышения квалификации, изучать полезные навыки или иностранные языки. В тоже время, введение в учебный процесс частных технологий дистанционного обучения является чрезвычайно важным.

Выводы. Система дистанционного образования - это необходимый, высокоэффективный инструмент в руках опытных и профессиональных специалистов, в том числе и преподавателей. Но такой метод обучения полностью, скорее всего, разумнее на данный момент времени использовать в высшем образовании или как дополнительный, частично в среднем

профессиональном образовании, особенно на направлениях подготовки, требующих практических навыков работы. Дистанционное образование с каждым годом меняется, модернизируется, и описанные выше недостатки не как не повлияют на глобальный дистанционный переход. И первая глобальная дистанционная волна должна затронуть систему высшего образования и повышения квалификации. Задача каждой профессиональной образовательной организации применять в учебном процессе все новые, дистанционные, электронные и традиционные средства обучения для улучшения качества образования в целом.

Литература:

1. Гуцин А.В. Формирование электронной информационно-образовательной среды Мининского университета на первом этапе реализации проекта «DE. Электронное обучение и электронная образовательная среда» / О.Н. Прохорова, А.В. Гуцин // Вестник Мининского университета. – Н. Новгород, 2015. – №3.
2. Ермолаева Е.Л., Филатова О.Н., Илюшина Е.С. Особенности профессиональной компетентности преподавателя вуза. // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: Проблемы и перспективы. Красноярск, 2020. – С. 126-128.
3. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Методика исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т.7. – №1(26).
4. Морозкина В.А., Ципина Д.Д., Филатова О.Н. Дистанционное образование как необходимость в условиях пандемии. // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. – Мининский университет. – 2020. – С. 123-125.
5. Петров Ю.Н., Филатова О.Н. Профессиональное образование в современном цифровом пространстве // Нижегородское образование. – 2019. – №1. – С. 30-33.
6. Петров Ю.Н., Фирсов М.В., Филатова О.Н. Познавательное направление развития цифровизации профессионального образования. // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2020. – № 2 (52). – С. 7-11.
7. Солодова П.А., Кабашова В.А., Филатова О.Н. Влияние дистанционных методов обучения на подготовку будущих педагогов. // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: Проблемы и перспективы. – Красноярск, 2020. – С. 287-289.
8. Филатова О.Н., Грибина Г.А., Ермолаева Е.Л. Педагог профессионального обучения в будущем цифровом образовательном пространстве // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №67(1). – С. 245-248.
9. Филатова О.Н., Гуцин А.В., Шобонов Н.А. Профессиональное образование в современном информационном обществе // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №61(2). – С. 200-202.
10. Филатова О.Н., Ермолаева Е.Л., Гуцин А.В. Применение информационно-технологического обеспечения в профессиональном образовании. // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. – 2020. – С. 55-58.
11. Markova S.M. Forecasting the development of professional education // Markova S.M., Tsyplakova S.A., Sedykx E.P., Khizhnaya A.V., Filatova O.N. Lecture Notes in Networks and Systems. – 2020. – Т. 91. – С. 452-459.
12. Markova S.M. University modernization in the conditions of industrialization of production and intelligent machines // Markova S.M., Tsyplakova S.A., Sedykx E.P., Filatova O.N., Khizhnaya A.V. Lecture Notes in Networks and Systems. – 2021. – Т. 200. – С. 940-947.

Педагогика

УДК 377

кандидат педагогических наук, доцент Филатова Ольга Николаевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Колдина Маргарита Игоревна

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

кандидат психологических наук, доцент Бобро Татьяна Петровна

Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования» (г. Нижний Новгород)

ДУАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ВЕДУЩИЙ ВЕКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается дуальное обучение, как основной и ведущий фактор развития профессионального образования. При дуальном профессиональном обучении обеспечивается связь теории с практикой, удовлетворяются потребности конкретных работодателей в высококвалифицированных кадрах, подготовленных профессионально-образовательными организациями, что позволяет вывести профессиональное образование на новый уровень.

Ключевые слова: дуальное обучение, профессиональное образование, взаимодействие предприятия и профессиональной образовательной организации.

Annotation. The article discusses dual education as the main and leading factor in the development of vocational education. With dual vocational training, the connection between theory and practice is ensured, the needs of specific employers for highly qualified personnel, trained by vocational educational organizations, are met, which makes it possible to bring vocational education to a new level.

Keywords: dual training, vocational education, interaction between an enterprise and a professional educational organization.

Введение. Практическая направленность системы профессионального образования это не инновационное решение, но именно оно обеспечивает качественное, ключевое направление на подготовку кадров для цифровой экономики [3, 10, 13]. Ожидаемые результаты в системе профессионального образования напрямую зависят от стратегического развития той области, где находится образовательное учреждение, и практическая подготовка студентов ведется на модернизированном производстве и инновационном оборудовании. Но не все предприятия готовы работать с профессиональными образовательными организациями и не все профессиональные образовательные организации готовы корректировать образовательный процесс, поэтому данная проблема имеет много противоречий, не решение которых приводит к снижению темпов развития экономики региона[4, 11].

Изложение основного материала статьи. Для профессиональной образовательной организации стратегией развития является практико-ориентированное обучение студентов и система дуального обучения самая подходящая модель для реализации стратегии. Руководство профессиональной образовательной организации и весь педагогический коллектив должны активно внедрять новые технологии, адаптируя дуальную модель к условиям конкретного предприятия или организации, так как у каждого предприятия свои требования к подготовке современного рабочего или специалиста. Для реализации дуального обучения нужно консолидация усилий, как профессиональной образовательной организации так и предприятия или производства [1, 5].

Непосредственное участие промышленных предприятий в образовательной деятельности составляет основу дуальной системы, так как предприятие представляет свои ресурсы, производственные площадки, оборудование и создает условия для прохождения практических занятий или практики и поэтому важно регулировать и корректировать все направления совместной деятельности в том числе:

- привлечение финансовых ресурсов предприятия, для реализации образовательной программы;
- привлечение к образовательному процессу специалистов предприятия – социального партнера;
- привлечение работодателей к разработке учебных планов и программ учебных дисциплин и профессиональных модулей;
- организацию производственной практики на базе предприятия – социального партнера;
- направление взаимодействия сторон по вопросам трудоустройства выпускников образовательных организаций;
- участие специалистов предприятия в организации контроля качества подготовки студентов при промежуточной и итоговой аттестации, а так же экспертизе контрольно-оценочных средств;
- подготовка квалифицированных преподавателей и мастеров производственного обучения на базе предприятия;
- повышение квалификации преподавательского состава на базе предприятия;
- совместное развитие олимпиадного движения, конкурсов профессионального мастерства и других соревнований;
- обучение работников предприятия по основным и дополнительным программам на базе профессиональной образовательной организации;
- совместное участие в профориентационной работе, проведение экскурсий и дней открытых дверей, консультаций с родителями, абитуриентами по выбору профессии и направлений подготовки;
- демонстрация накопленного опыта с привлечение профессиональных образовательных организаций региона;
- поиск и привлечение новых социальных партнеров.

Основой дуального обучения – гармоничное сочетание теоретической и практической подготовки, при которой студент в профессиональной образовательной организации должен овладеть основами будущей профессиональной деятельности (теоретический компонент), а практический компонент приобретает непосредственно на рабочем месте. Дидактический вопрос чему учить и как распределяется: работодатель определяет – чему учить, а образовательная организация – как учить. При дуальном обучении ведущее место именно у работодателя, который требует подготовленного специалиста, который качественно выполняет производственные задания, способен критически мыслить, оценивать ситуацию, принимать решение и нести ответственность анализировать и прогнозировать вносить рациональные предложения в производственный процесс.

В связи с вышесказанным цель дуального образования – предоставить студентам профессиональную подготовку на уровне, требуемом рынком труда, которая повышает мотивацию у студентов к получению знаний и практическому опыту работы. В результате все это способствует дальнейшему трудоустройству и профессиональной самореализации.

Еще одной важной стороной дуального обучения – это вовлечение в учебный процесс специалистов предприятий или социальных партнеров, которые должны быть заинтересованы не только в результатах обучения, но и в содержании и организации как теоретического так и практического обучения. Дуальное обучение предполагает реальное включение социальных партнеров в разработку нового содержания (учитывая и профессиональные стандарты и профессиональные компетенции), участие в формировании инновационной инфраструктуры образовательной организации. Таким образом, дуальная система позволяет ликвидировать разрыв между производством и профессиональным образованием в вопросах подготовки современных профессиональных кадров. В настоящее время уже накоплен опыт социального партнерства между организациями профессионального образования и промышленными предприятиями, который должен переноситься на все профессиональные образовательные организации.

Система дуального обучения должна быть введена во всех профессиональных образовательных организациях. Весь учебный процесс осуществляется путем взаимодействия с работодателем. Параллельно с теоретическими занятиями в образовательной организации студенты проводят практические и лабораторные занятия на оборудовании социальных партнеров. Теоретическая подготовка построена на примерах и задачах реального производства, а практическая подготовка максимально приближена к производственной деятельности.

Так же нельзя забывать о специалистах предприятия, которые должны проходить профессиональную подготовку и переподготовку в качестве преподавателей, мастеров производственного обучения и наставников и руководителями практик. Именно они могут выступать в качестве составителей и экспертов рабочих программ дисциплин и модулей, программ практик и контрольно-оценочных средств и материалов. Студенты, наблюдая за сотрудниками предприятия, стремятся соответствовать их профессиональному уровню, осваивают современные технологии, стандарты и требования и адаптируются к конкретным условиям предприятия. Все это способствует равной ответственности за качество профессионального обучения, как со стороны работодателя, так и со стороны профессиональной образовательной организации. В период практики лучшие студенты могут получать целевую стипендию от работодателя, а в дальнейшем и трудоустройство, что способствует высокой мотивации и заинтересованности в получении высокой оценки за итоговую аттестацию, председателем которой является тоже работодатель.

Дуальная система обучения для студентов создает хорошую мотивацию для приобретения профессиональных и общих компетенций, так как качество их знаний и умений на прямую связаны с выполнением профессиональных действий на рабочем месте. В свою очередь предприятие так же заинтересованно в привлечении подготовленных специалистов. Хотя следует учитывать, что именно предприятия несут некоторые финансовые расходы при дуальном обучении, но это расходы экономически выгодны, так как у предприятия есть выбор в квалифицированных сотрудниках, которые хорошо зарекомендовали себя на практике. Привлечение средств работодателя выгодно и образовательным учреждениям, особенно в условиях быстрого изменения промышленных технологий и оборудования. Выгода для студента при дуальном обучении так же очевидна, так как он получает среднее профессиональное образование, реальный практический опыт на предприятии, шанс трудоустроится на постоянную работу сразу после окончания профессионального образовательного заведения.

Выводы. Таким образом, внедрение дуального обучения следует рассматривать как ведущий вектор развития системы профессионального образования. Дуальная форма обучения способствует решению проблем подготовки

высококвалифицированных специалистов, готовых к выполнению трудовых функций и обязанностей и повышает профессиональную мобильность и конкурентоспособность выпускников на ранке труда. Данная система отвечает интересам всех вовлеченных сторон – промышленных предприятий, профессиональных образовательных организаций, студентов и их родителей и в целом регион и экономику страны.

Литература:

1. Булаева М.Н., Филатова О.Н. Теория и методика профессионального образования будущих педагогов техникума. – Н. Новгород. – 2017. – 92 с.
2. Казакова Л.Н., Бобро Т.П., Фролова В.Н., Шилова Л.Н. Развитие системы наставничества как инновационной деятельности в условиях трансформации современного среднего профессионального образования. – Н. Новгород. – 2020. – 105 с.
3. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Методика исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т.7. – №1(26).
4. Петров А.Ю. Дуальная система в профессиональном образовании при сетевом взаимодействии профессиональной образовательной организации. Учебно-методическое пособие / А.Ю. Петров, Н.С. Петрова, О.Н. Филатова, Н.В. Васильева. – Н. Новгород. – 2018. – 76 с.
5. Петров А.Ю. Развитие ранней профориентационной деятельности в системе профессионального образования: Коллективная монография / А.Ю. Петров, Ю.Н. Петров, В.И. Ериков, Л.С. Голычева, И.В. Жилина, Л.А. Монцева, Н.С. Петрова, Е.А. Устинова, О.Н. Филатова, Т.К. Чернонебова. – Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2019. – 188 с.
6. Петров А.Ю., Петров Ю.Н., Филатова О.Н., Колодкина Н.Н., Балльно-рейтинговая система оценки эффективности профессионального развития обучающихся профессиональной образовательной организации. Монография. – Н. Новгород. – 2021. – 192 с.
7. Петров Ю.Н., Филатова О.Н. Профессиональное образование в современном цифровом пространстве // Нижегородское образование. – 2019. – №1. – С. 30-33.
8. Петров Ю.Н., Фирсов М.В., Филатова О.Н. Познавательное направление развития цифровизации профессионального образования // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2020. – № 2 (52). – С. 7-11.
9. Филатова О.Н., Грибина Г.А., Ермолаева Е.Л. Педагог профессионального обучения в будущем цифровом образовательном пространстве // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №67(1). – С. 245-248.
10. Филатова О.Н., Гушин А.В., Шобонов Н.А. Профессиональное образование в современном информационном обществе // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №61(2). – С. 200-202.
11. Филатова О.Н., Крупа В.В., Быстрова Н.В. Сквозное профессиональное образование в стратегии развития цифровых технологий // Проблемы современного педагогического образования. – 2018 – Вып. 61. – Ч.2.
12. Markova S.M. University modernization in the conditions of industrialization of production and intelligent machines // Markova S.M., Tsyplakova S.A., Sedykh E.P., Filatova O.N., Khizhnaya A.V. Lecture Notes in Networks and Systems. – 2021. – Т.200. – С. 940-947.
13. Markova S.M. Forecasting the development of professional education // Markova S.M., Tsyplakova S.A., Sedykh E.P., Khizhnaya A.V., Filatova O.N. Lecture Notes in Networks and Systems. – 2020. – Т.91. – С. 452-459.
14. Yury N. Petrov, Alexey Y. Petrov, Nina S. Petrova, Nadezhda V. Syrova, and Olga N. Filatova // Change of the Level of Working Capacity of a Student in the System of Professional Education Under Mental Load. Lecture Notes in Networks and Systems. – 2020. – Т.129. – С. 925-932.

Педагогика

УДК 378.1

магистрант Хаджилаева Фатима Далхатовна

Северо-Кавказская гуманитарная академия (г. Черкесск);

кандидат медицинских наук, доцент Коджакова Танзиля Шахарбиевна

Северо-Кавказская гуманитарная академия (г. Черкесск)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ОСНОВАМ МЕДЗНАНИЙ И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Аннотация. В статье освещаются методические особенности проведения занятий по основам медзнаний и здорового образа жизни. Тема актуальна. Проводить процесс воспитания обозначает не только развивать дальше и усовершенствовать приобретенное индивидуумом от природы, исправлять нежелательные отклонения в его поведении и рассудке, но и воспитывать у него потребность в постоянном самообразовании, использовании физических и духовных сил. В данной статье определено воздействие уроков по основам медзнаний и здоровому образу жизни на развитие личности, изучена работа педагога в качестве тьютора при проведении внеклассных уроков по основам медзнаний и здоровому образу жизни.

Ключевые слова: внеклассные занятия, основы безопасности жизнедеятельности, развитие личности, педагог, ученик.

Annotation. The article highlights the methodological features of conducting classes on the basics of medical knowledge and a healthy lifestyle. The topic is relevant. Carrying out the upbringing process means not only to develop further and improve what an individual has acquired from nature, to correct unwanted deviations in his habits and reason, but also to bring up in him the need for constant self-education, the use of physical and spiritual forces. This article defines the impact of lessons on the basics of medical knowledge and a healthy lifestyle for personal development, studied the work of a teacher as a tutor when conducting extracurricular lessons on the basics of medical knowledge and a healthy lifestyle.

Keywords: extracurricular activities, basics of life safety, personality development, teacher, student.

Введение. Природная и социальная среда, в которой мы сегодня живем, наполнена многочисленными факторами, представляющими довольно потенциальную опасность разными по степени влияния на жизнь и здоровье человека.

Работа педагога направлена к достижению таких психолого-этических, гуманитарных и общественных целей, как достаток, здоровье, высокое качество бытия, совершенное формирование индивидов и групп в разнообразных видах персональной и общественной жизни [1].

Цель исследования изучение действенности занятий по основам медзнаний и здорового образа жизни.

Задачи: исследовать содержание предмета «Основы медзнаний и здоровый образ жизни»; определить виды и изучить методику организации занятий по данному предмету.

Научной новизной является то, что ранее в учебных заведениях вопросы внеклассных занятий в курсе здорового образа жизни не изучались, не была оценена степень воздействия учителя на обучающегося.

Задачей образования является предоставить студентам выработать правила взаимодействия с окружающей средой по принципу «не навреди ни себе ни окружающей среде». Ведь не случайно введен предмет в учебные планы «Основы медзнаний и здоровый образ жизни».

Изложение основного материала статьи. В соответствии со стандартом есть предметная область «Основы медзнаний и здоровый образ жизни».

Не секрет, что нравственная составляющая цивилизации отстаёт от научно-технического прогресса и приводит к трём устойчивым тенденциям:

- 1) недостаточная осознанность поведения людей;
- 2) неспособность предвидеть последствия своего поведения;
- 3) увеличение доли человеческого фактора как причина опасных ситуаций [2].

Задаётся вопрос, почему такой предмет как «Основы медзнаний и здоровый образ жизни» целесообразно включать в занятия вуза? Основная причина это:

– во-первых, что человек бурно включается в социальный мир, расширяется сфера его познавательной, коммуникативной, поведенческой активности;

– во-вторых, развивается неукротимое желание пользоваться всеми благами окружающего мира.

Это такая типичная позиция ребят студенческого возраста, первого курса. Присущ им юношеский максимализм, категоричность, уверенность в своей правоте, эти ребята, как обычно, спорщики. Они имеют своё мнение и часто выражают абсолютную твёрдую позицию, у них есть свои точки зрения, то есть моё и неправильное.

Стоит отметить также, что ребята в этом возрасте (16-17 лет) активно умны, сообразительны и очень многие из них технически грамотны, блестяще владеют компьютером. Всё это говорит о том, что юношеский возраст наиболее чувствительный к сознанию многих проблем связанных со здоровым образом жизни. При этом у ребят этого возраста отсутствует способность предвидеть последствия своих действий и поступков [3].

Также недостаточно развита рефлексия, то есть анализ и оценка своего поведения. Наконец, это отставание в области волевой сферы. Ребята имеют свой волевой характер, но очень часто волевые усилия для них недоступны или недостаточно развиты. У них пока еще недостаточный объём знаний и умений, чтобы справляться, оценивать, анализировать опасную ситуацию. Выполнению этих задач и должно быть посвящено содержание занятий по «Основам медзнаний и здоровому образу жизни».

«Основы медзнаний и здоровый образ жизни» – это не простой предмет и вести его как предметы классические, такие как химия, история и обществоведение нельзя.

Поведенческая модель человека как айсберг над водой действия, поведенческие акты, а их причина огромный пластырь под водой. То есть это и знание, и мотивация, и личностные отношения к данному объекту или данной ситуации, ценности и смыслы человека. Вот именно такое соотношение поведения с его предпосылками, нравственными позициями определяет соотношение поведения с мотивами и, конечно, обеспечивают необходимость работы прежде всего на подводную часть айсберга. Отсюда выстраивается и аксиологическая, то есть целевая составляющая курса [4].

Основными целями курса «Основы медзнаний и здоровый образ жизни» является:

- осознание необходимости изучать и знать правила;
- понимать действия государства, то есть правовую культуру;
- установка на здоровый образ жизни, чтобы не расхотелись знания и жизненные ситуации;
- осознание зависимости в системе «человек-природа-общество», то есть человек равноправное с другими живыми существами, и он должен правильно взаимодействовать и с природой, и с другими людьми, и с обществом, и с самим собой;
- формирование антиэкстремистской, антитеррористической позиции. Пожалуй, «Основы медзнаний и здоровый образ жизни» – это единственный предмет, который придает этой задаче такое непосредственно приоритетное значение;
- формирование способности правильно действовать в опасной ситуации.

Принципами отбора содержания курса «Основы медзнаний и здоровый образ жизни» является, прежде всего, актуальность знаний. Как правило, «Основы медзнаний и здоровый образ жизни» не главный предмет в учебном заведении, не очень для обучающихся нужный и социально значимый. Задача преподавателей – изменить отношение к изучению этого предмета. Для этого такие знания должны быть актуальными.

При отборе знаний надо выделять базовые понятия, которыми обучающиеся должны владеть, то есть не просто формально запомнить название терминов, но и конечно предполагается сочетание интеграции предметных и межпредметных связей. И конечно, практическая направленность курса замыкается на культурологическом принципе. Этот культурологический принцип, представляющий эрудицию, возможность дифференциации обучения, принцип, обеспечивающий широкий круг знаний людей. И вот тут кроется формула «знает, может знать, должен, может». Это касается всех позиций принципа отбора содержания курса [5].

Известно, что в обучении присутствуют разные виды деятельности.

Принципиально важные для ведения занятия именно по «Основам медзнаний и здоровому образу жизни»:

- всеми известная деятельность – репродуктивная;
- поисково-исследовательская;
- контрольно-оценочная;
- игровая;
- коммуникативная;
- практическая.

В репродуктивной деятельности основные функции: приобретение знаний, расширение знаний, запоминание и воспроизведение. Это типичная картина обучения, к сожалению, она является приоритетом в учебных заведениях на сегодняшний день независимо от того, что мы уже работаем по стандарту и фактически эта деятельность строится на базе следующих психологических процессов: восприятие, речь-описание, память, то есть вот это классическая формула преподавателя «Прочитай, запомни. Дома еще раз прочитай, на следующем занятии спросу». Это всё упирается в репродуктивную деятельность.

Стоит обратить внимание, что основные роли обучающегося в репродуктивной деятельности – это зритель, слушатель и репродуктолог. Никаких других ролей исследователь, участник дискуссии, оппонент, спорщик и так далее эта деятельность не даёт. К примеру содержание задания:

- прочитай текст – восприятие, внимание;
- ответь на вопросы – восприятие, память;
- перескажи текст – память, восприятие, речь-описание.

Таким образом, обучающиеся успешной репродуктивной деятельности, прежде всего, отличаются от всех других памятью.

В содержании обязательно должны быть выделены основные понятия курса. Не стоит заучивать правило. Лучше ориентироваться на то, что есть понятие психическое здоровье, физическое здоровье, социальное здоровье и привести всему этому примеры. Также объяснить, что есть такое понятие: «чрезвычайная ситуация» и что это такое. Есть понятие, что есть экологическая чрезвычайная ситуация, вредные привычки, безопасность, предвидение. Это всё нужно уметь доступно объяснить, привести пример и т.д. [6].

Ещё важными и специфическими понятиями для «Основ медзнаний и здорового образа жизни» являются природные, техногенные, социальные факторы опасности. Также есть очень важное понятие: «национальная безопасность».

Существенным содержанием обучения являются и медицинские знания, и умения.

Понятие репродуктивное здоровье – это оказание первой помощи при отравлениях, травмах, опасностях, связанных с алкоголем, наркотиками, поведение при эпидемиях людей и животных. В программе безусловно должно даваться понятие, примерное содержание тем проектов.

Выводы. Таким образом, методы преподавания в вузе «Основ медзнаний и здорового образа жизни» дают студентам знать, что практическая психология и этика являются обязательной составляющей врачебной профессиональной деятельности, предполагающей непосредственное воздействие на психическую реальность человека. Современная жизнь человека в обществе протекает так, что по существу любая сфера общественной жизни оказывает в той или иной мере на него такое воздействие [7].

Результатом проведенного исследования, в ходе которого рассматривались методические особенности проведения занятий по основам медзнаний и здорового образа жизни, явилось раскрытие и установление результативности занятий с обучающимися. Подобные занятия воспитывают и формируют личность обучающегося, дают основы медицинских знаний, и умений оказывать первую помощь при отравлениях, травмах, опасностях, связанных с алкоголем, наркотиками, поведение при эпидемиях людей и животных.

Литература:

1. Алексеева Н. Т. Морально-нравственное становление личности студентов младших курсов медицинского вуза / Н.Т. Алексеева, А.М. Карандеева, А.Г. Кварацхелия, Ж.А. Анохина // Биоэтика и современные проблемы медицинской этики и деонтологии: матер. Республиканской научно-практической конференции с международным участием. – Витебск. – 2016. – С. 221-224.

2. Акбашева Р.С. Психологические особенности развития этнического самосознания студентов (на материале вузов Карачаево-Черкесской республики) / автореферат дис. ... кандидата психологических наук / Сев.-Кавказ. гос. техн. ун-т. – Ставрополь, 2007

3. Лепшокова Е.А. Роль дистанционного обучения при преподавании и изучении иностранного языка / Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 7 (185). – С. 203-206.

4. Лепшокова Е.А. Значимость дистанционного обучения в условиях самоизоляции / Клычевские чтения – 2020 // Материалы научно-практической конференции с международным участием. – Карачаевск, 2020. – С. 140-144.

5. Лепшокова Е.А. Проблема внедрения информационных технологий в образовательный процесс / Лепшокова Е.А. // Родной язык сегодня: проблемы сохранения и развития / Материалы региональной с международным участием научно-практической конференции, посвященной Международному дню родного языка. – Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, 2021. – С. 219-222.

6. Фетисов С.О. Проблемы формирования профессиональных компетенций в процессе самостоятельной работе студентов, обучающихся на иностранном языке / С.О. Фетисов, А.М. Карандеева, М.Ю. Соболева // Медицинское образование XXI века: компетентностный подход и его реализация в системе непрерывного медицинского и фармацевтического образования: матер. республиканской научно-практ. конф. с междунар. участием. ВГМУ. – 2017. – С. 477-479.

7. Физиология человека: учебник / под ред. Н.А. Агаджаняна, В.И. Циркина. – 4-е изд. – Москва: Медицинская книга, 2003. – 528 с.

Педагогика

УДК 373.2

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

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

воспитатель
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 167» (г. Нижний Новгород);

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

старший воспитатель
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №325» (г. Нижний Новгород)

ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к вопросам организации экологического воспитания детей дошкольного возраста, показана актуальность данного направления образовательной работы с детьми, обусловленная необходимостью воспитания с детского возраста основ экологического мышления, стратегий разумного природопользования. Авторами выделены педагогические условия совершенствования результативности экологического воспитания дошкольников, определены основные технологии его реализации с учетом возрастных и психологических особенностей детей, дана их характеристика.

Ключевые слова: дошкольный возраст, экологическое воспитание, ознакомление с природой, образовательные технологии, экологические пространства, природоохранная деятельность.

Annotation. The article discusses modern approaches to the organization of environmental education of preschool children, shows the relevance of this direction of educational work with children, due to the need to educate from childhood the foundations of ecological thinking, strategies for rational use of natural resources. The authors singled out the pedagogical conditions for improving the effectiveness of environmental education of preschoolers, determined the main technologies for its implementation, taking into account the age and psychological characteristics of children, and gave their characteristics.

Keywords: preschool age, ecological education, acquaintance with nature, educational technologies, ecological spaces, nature conservation activity.

Введение. Накопление человеком экологических знаний, стремление сохранять и приумножать природные ресурсы, овладение навыками природоохранной деятельности, ценностным отношением к живой природе – важнейшие направления современного экологического воспитания, которое необходимо начинать с дошкольного детства. В этом возрасте освоение представлений об окружающей среде происходит наиболее эффективно, потому что ребенок становится более эмоционально отзывчивым, познавательно активным, задает вопросы причинно-следственного характера, осваивает практические навыки взаимодействия с миром природы, культуры безопасного поведения, др. Дошкольный возраст представляет собой первоначальную ступень непрерывного экологического образования, уникальную ступень развития человека и формирования его мировоззрения.

Изложение основного материала статьи. Успешность экологического образования обусловлена положительным примером поведения взрослых, прежде всего, родителей, в ситуациях взаимодействия с природой. Именно родители призваны объяснить ребенку ценность окружающего мира, важность сохранения природы как для человечества, так и для обитателей природного мира; убедить в том, что нужно беречь и охранять природу; научить, как это можно делать. Стоит добавить, что семья обладает неосценимыми возможностями для экологического образования детей [1]. Так, вместе с родителями дети могут выезжать на природу (лес, рыбалка, пляж, путешествие) и приобретать реальный опыт природоохранного поведения, принимать посильное участие в выращивании овощей на дачном участке, ухаживать за домашними питомцами, комнатными растениями, др.

Результативность воспитания часто зависит от того, насколько ценным является окружение ребенка, как его воспринимают старшие поколения. С.Н. Николаева [6] доказала, что умение правильно и интересно организовывать занятия с дошкольниками способствует повышению интереса детей к познанию мира природы, формированию внимательного, гуманного отношения к окружающему, поэтому в образовательной работе нужно использовать комплекс методов и технологий приобщения детей к миру природы, выбор которых обуславливается возрастными возможностями и индивидуальными особенностями детей, содержанием решаемых задач, возможностями ближайшего природного окружения. В экологическом образовании дошкольников важна уверенность воспитателя в себе, способность стать примером в вопросах охраны природного мира, т.е. экологическая компетентность педагога [13].

Г.А. Рысбаева предлагает ряд педагогических условий, необходимых для эффективного формирования основ экологической культуры детей [9]:

- 1) оборудование в группе экологического центра/природного уголка;
- 2) создание на территории дошкольной организации, в зависимости от особенностей ландшафта и конкретных климатических и географических условий, различных экологических пространств, где дети могли бы применять знания на практике, эмоционально взаимодействовать с природными объектами (цветник, экологическая тропа, фитогород, метеостанция, др.);
- 3) установление партнерских взаимоотношений с родителями воспитанников для совместной работы по формированию основ экологической культуры;
- 4) высокий уровень педагогической и экологической культуры педагога, развитая компетентность в вопросах содержания и технологии ознакомления детей с миром природы;
- 5) интеграция видов деятельности, имеющих отношение к миру природы (игра, труд, экспериментирование, чтение художественной литературы и т.д.).

Как уже было отмечено выше, для решения задач экологического воспитания важно грамотное оборудование природного уголка в группах, ухоженная территория дошкольной организации, что позволит ребенку активно взаимодействовать с живой и неживой природой. Такой контакт с окружающим миром служить важным стимулом приобщения ребенка к труду, поэтому на территории детского сада необходимо создать такие экологические пространства, где каждый воспитанник сможет применять свои знания в практической деятельности, тем самым, приобщиться к бережному сохранению природы.

Итак, общение с природой, позитивный пример родителей и педагогов, непосредственное природное окружение детей, комплексное использование разнообразных методов и технологий образовательной работы, эколого-педагогическая компетентность педагогов рассматриваются нами как важные условия результативности экологического воспитания.

К числу современных образовательных технологий, которые широко используются в экологическом воспитании дошкольников, Т.Б. Казарцева и Е.В. Дудова относят игровые технологии, технологию исследовательской деятельности, технологию проектной деятельности, здоровьесберегающие технологии и информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) [5].

Игровые технологии наиболее эффективны в экологическом воспитании дошкольников, поскольку игра – ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте, органично объединяет в себе игровое и познавательное начало, стимулирует у детей интерес и позитивную мотивацию [8]. Дидacticеские, подвижные, театрализованные, сюжетно-ролевые и другие игры экологической направленности используются для того, чтобы уточнить, закрепить, обобщить и систематизировать имеющиеся представления о мире живой и неживой природы, сезонных явлениях, экологических закономерностях и взаимосвязях, деятельности человека в природе. Детям особенно нравятся игры на открытом воздухе, связанные с отображением повадок и образа жизни животных («Кот и мыши», «Зоопарк», «Наседка и цыплята»), некоторых явлений неживой природы («Солнышко и дождик», «День – ночь»); это так называемые подвижные игры, развивающие физические качества. Игра превращает обучение в творческую лабораторию, активизирует самовоспитание и саморазвитие, помогая детям освоить знания в доступной занимательной форме, способствует выработке правильного поведения в определенных ситуациях, оказания посильной помощи в решении экологических проблем [4].

Технологии исследовательской деятельности. Использование исследовательской деятельности, направленной на выявление свойств природных объектов, в процессе экологического воспитания дошкольников удовлетворяет их врожденную любознательность, стимулирует развитие познавательной мотивации и интереса. Исследовательская активность является естественным состоянием ребенка дошкольного возраста, его ежедневной деятельностью, создает

основу для того, чтобы «психическое развитие ребенка разворачивалось как процесс саморазвития». В рамках исследовательской деятельности находят продуктивную реализацию природное любопытство ребенка дошкольного возраста, проявляющего интерес к изучению мира природы, взаимосвязи между его объектами: почему, зачем и как устроен мир? Основные методы и приемы организации исследовательской деятельности детей: наблюдение, моделирование, эксперимент, решение логических задач («Свойства снега», «Предметы из стекла и металла», «Природа вокруг нас», «Я и природа», «Почему цветы осенью вянут?», др.). Дошкольник познает мир в процессе практической деятельности, приобретает знания на основе практических навыков.

Здоровьесберегающие технологии. Используя данные технологии в процессе экологического воспитания, педагог воспитывает у детей бережное отношение к своему здоровью, обитателям природного мира, природе в целом; учит правилам безопасного поведения, оказания первой медицинской помощи. Использование здоровьесберегающих технологий в ходе ознакомления детей с природой (игры с песком и водой, пальчиковые игры, ароматерапия, босохождение, физкультминутки и динамические паузы, гимнастика для глаз, релаксация и др.) обеспечивает формирование осознанного отношения к жизни и здоровью, взаимодействию с природой, расширение представлений об объектах природного окружения.

Технологии проектной деятельности. Проектная деятельность включает решение поисковых, исследовательских и практических задач по любому направлению образования, путем вовлечения субъектов в практическую деятельность [3]. Тематика экологических проектов определяется программой, интересами детей, может быть спровоцирована детским вопросом, случайно привлечшим внимание ребенка природными объектами: «Откуда хлеб пришел?», «История одной лампочки», «Ходят капельки по кругу», др. Организация творческих проектов включает серию творческих заданий экологической направленности (рисование «Цветочная поляна», «Весенний день», создание фотовыставки «Мой четвероногий друг», аппликация «Радужные льдинки», «Зимние деревья», оригами из бумаги «Корзина фруктов», др.), которые помогут детям выразить своё отношение к окружающему миру, его обитателям (животным, птицам, насекомым), ко всему живому.

Информационно-коммуникационные технологии. Использование ИКТ как эффективного средства экологического воспитания дошкольников позволяет перейти от теоретического обучения к деятельности, в которой ребенок становится активным субъектом обучения; позволяет не только привлечь внимание детей, но и показать взаимосвязь между животными и растениями, живым организмом и средой обитания [7]. Для формулирования общих представлений об объектах или явлениях природы эффективнее использовать компьютерные игры из серии: «Четвертый лишний», «Найди сову», «Прогулка в лес», «Ягоды и грибы в лесу», способствующие развитию логического мышления, внимания, способностей.

При проектировании педагогического процесса экологического образования дошкольников целесообразно применять прогулки в разное время года, чтобы дети научились замечать сезонные изменения в природе, с уважением относились к природным объектам, обогащали представления о сезонных изменениях. Развлечения, акции включают организацию совместных праздников и мероприятий экологической направленности («Путешествие в страну Осень», акция «Время добрых дел», «Юные экологи») воспитывают сознательное отношение к хорошим поступкам и стремление совершать добрые дела [12].

В экологическом воспитании большое место занимает природоведческая литература. Такая литература не только воспитывает в детях бережное отношение к природе, чувство любви к ней, умение увидеть красоту природы, но и формирует определенные природоведческие знания. Познавательные беседы, рассказы, проводимые с различными наглядными и иллюстративными материалами, нацелены на изучение мира живой и неживой природы (как вести календарь погоды, применение лекарственных трав, уход за домашними животными, зимующими и перелетными птицами, морфология растений, необходимость чистого воздуха для человека и др.) [11]. Чтение познавательной, энциклопедической и художественной литературы способствует расширению экологических представлений, позволяет показать детям то, что недоступно для наблюдения [10]. Из книг дети получают новые знания о ранее неизвестных явлениях и предметах природы, устанавливают отношения и связи, которые существуют в природе [2]. Природоведческая литература является хорошим средством обобщения и систематизации полученных ранее знаний, развивает логическое мышление, умение оценивать, сопоставлять, анализировать, сравнивать.

Организация детской трудовой деятельности, направленной на развитие у детей дошкольного возраста навыков ухода за животными и растениями (собрать листья для гербария, сделать кормушку для птиц, пересадить комнатное растение, полить растения в цветнике, насыпать корм попугаю) помогает детям в практической деятельности реализовать имеющиеся знания и способности, приобщает к природоохранному труду, сознательному отношению к природе, умению работать вместе, помогать друг другу.

Выводы. Этап дошкольного детства характеризуется тем, что у дошкольников складывается первоначальное представление об окружающем, формируются основы научной картины мира. Первые детские впечатления носят эмоционально выраженный и непосредственный характер, но именно они становятся предпосылкой формирования экологического мышления, культуры взаимодействия с природой. Окружающие дошкольников взрослые – педагоги и родители – являются носителями экологической культуры, компетентными в вопросах природосбережения, помогают детям выстроить оптимальные взаимоотношения с миром.

Литература:

1. Бичева И.Б., Вялова Н.В., Рязанова Е.А. Организационно-методические основы взаимодействия педагогов с родителями в дошкольном образовании // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-4. – С. 44-47.
2. Борокина В.А., Ханова Т.Г. Особенности формирования познавательного отношения детей к природе // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-1. – С. 28-31.
3. Гримовская Л.М. Развитие познавательных способностей детей в проектной деятельности по экологической тематике // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, №2. – С. 6. – URL: www.elibrary.ru/item.asp?id=42902487 (дата обращения: 30.10.2021)
4. Губанова Н.Ф. Социокультурное развитие дошкольников средствами игровых технологий // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – № 2-1 (56). – С. 114-116.
5. Казарцева Т.Б., Дудова Е.В. Инновационные технологии в экологическом воспитании дошкольников // Современные исследования: Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. – Нефтекамск, Республика Башкортостан, 2018. – С. 55-60
6. Николаева С.Н., Рыжова Н.А. Экологическая культура в дошкольном детстве // Образовательная политика. – 2017. – № 1(75). – С. 87-93.
7. Лифанова Ж.Н., Ханова Т.Г. Экологическое образование детей дошкольного возраста с использованием возможностей информационно-коммуникационных технологий // Дошкольное и начальное образование: опыт, проблемы,

перспективы развития. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, 2018. – С. 204-206.

8. Платова А.Г., Ханова Т.Г. Игра как метод экологического воспитания в дошкольном возрасте // Актуальные проблемы дошкольного и начального образования в свете реализации ФГОС. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, 2016. – С. 70-73.

9. Рысбаева Г.А., Ахметова Б.Т. Особенности экологического воспитания детей дошкольного возраста // Категория "социального" в современной педагогике и психологии. Материалы 3-й научно-практической конференции (заочной) с международным участием: в 2 частях. – М., 2015. – С. 87-90.

10. Сипович Т.В., Ханова Т.Г. Экологическая азбука как средство ознакомления старших дошкольников с природой // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-3. – С. 176-179

11. Терентьева Л.И. Роль детской литературы в экологическом образовании и воспитании дошкольников // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2015. – № 1(53). – С. 46-53.

12. Тюмасева З.И., Орехова И.Л., Быстрая Е.Б., Павлова В.И., Камскова Ю.Г. Музыкальная деятельность в речевом развитии младших дошкольников // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, №2. – С. 9. – URL: www.elibrary.ru/item.asp?id=42902490 (дата обращения: 04.11.2021).

13. Ханова Т.Г., Мартынова И.Г., Платова А.Г., Курбатова А.С. Организация методической работы в системе повышения эколого-педагогической компетентности педагога дошкольного образования // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. – 2018. – № 1 (25). – С. 263-272. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32711626> (дата обращения: 10.11.2021).

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Хлыбова Марина Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

Пермский государственный аграрно-технологический университет имени академика Д.Н. Прянишникова (г. Пермь)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИКИ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы использования вики технологий в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Отмечается, что использование вики-технологии в процессе обучения иностранному языку способствует повышению эффективности освоения учебного материала за счет новизны формы взаимодействия, проблемного и творческого характера работы. В статье подчеркивается, что вики-ресурсы являются удобной платформой для создания разнообразных совместных проектов, формирования письменно-речевых умений, развития грамматических навыков речи. В статье описывается использование вики-платформы для создания проектной деятельности по составлению двуязычного терминологического словаря студентами неязыкового вуза. Подчеркивается, что создание коллективных вики-проектов способствует формированию навыков взаимодействия, сотрудничества, интенсификации обмена знаниями и опытом. Использование вики-технологии в процессе обучения иностранному языку обеспечивают высокую интерактивность и мультимедийность обучения, способствуют формированию навыков самостоятельности, само- и взаимооценивания. В статье описываются педагогические условия, которые должны соблюдаться при интеграции вики-технологии в образовательный процесс.

Ключевые слова: вики-технология, вики-словарь, вики-проект, проектная деятельность, цифровые образовательные ресурсы, обучение иностранному языку, неязыковой вуз.

Annotation. The article deals with the use of wiki technology in the course of teaching a foreign language in a non-linguistic university. It is noted that the use of wiki technology in the process of teaching a foreign language contributes to an increase in the efficiency of mastering educational material due to the novelty of the form of interaction, the problematic and creative nature of the work. The article emphasizes that wiki resources are a convenient tool for developing the collaborative projects, mastering writing and speech skills. The article describes the use of a wiki platform to create project activities for the compilation of a bilingual terminological dictionary by students. It is emphasized that the creation of collaborative wiki projects contributes to the formation of skills of cooperation, intensification of the exchange of knowledge and experience. The use of wiki technology in the process of teaching a foreign language ensures high interactivity, contributes to the formation of skills of independence, and self-assessment. The article describes the pedagogical conditions that should be met when integrating wiki technology into the educational process.

Keywords: wiki-technology, wiki-dictionary, wiki-project, project activity, digital educational resources, foreign language training, non-linguistic university.

Введение. В настоящее время процесс всеобъемлющей информатизации образования обуславливает актуальность применения цифровых технологий в образовательном процессе. Использование цифровых образовательных ресурсов в вузе позволяет разнообразить занятия, расширить количество организационных форм обучения, способствует интерактивности учебного процесса [2]. Важным фактором информатизации образования в вузе выступает положительное отношение обучающихся к современным технологиям в образовании, их готовность использовать новые методы и формы обучения.

Применение цифровых ресурсов в обучении иностранному языку определяет актуальные задачи, для выполнения которых необходимо совершенствование организации образовательного процесса, определение методов и форм обучения, содержания обучения в цифровом виде и т.д. Современные цифровые ресурсы являются комплексными и охватывают все компоненты образовательного процесса, включая получение информации, практическое применение знаний, контроль и самоконтроль обучающихся.

Интерактивность выступает в качестве одной из ключевых характеристик цифровых ресурсов и способствует реализации таких дидактических свойств, как коммуникативность, мультимедийность, возможность уровневой дифференциации и индивидуализации обучения. Применение современных цифровых ресурсов позволяет значительно расширить спектр интерактивных форм, используемых в процессе обучения.

Формирование и развитие навыков чтения, письменной речи, аудирования и говорения происходит с помощью цифровых интерактивных ресурсов, в том числе технологий поколения Web 2.0 – социальных сетей [7], подкастов [1, 8], вики-сервисов [3-6, 9, 12-13] и др.

Целью данной статьи является рассмотрение использования вики-технологии в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Изложение основного материала статьи. Вики-технология направлена на использование сервисов Web 2.0, предназначенных для организации совместной деятельности и активного сотрудничества участников, в том числе и в процессе учебного взаимодействия. Вики-технология позволяет одному человеку или группе людей совместно как команде, работать над созданием одного документа, внося в него изменения и дополнения в виде текста, изображений, мультимедиа и веб-ссылок [6].

Название сервиса вики («wiki-wiki») происходит из гавайского языка и означает «быстро», что отражает быстрый доступ к информации, динамичность работы с материалом. В образовательном процессе можно использовать такие вики-платформы, как Wikispaces, Wikidot, MediaWiki, Wetpaint, Pbworks, Golumn и др.

Вики-ресурсы обладают следующими важными для их применения в образовательном процессе свойствами:

- авторизованный доступ;
- настройка приватности страниц;
- коллективный доступ к истории создания документа;
- асинхронность связи;
- гипертекстовая организация;
- редактирование существующих записей;
- возможность встраивания стороннего содержания.

В частности, вики-ресурсы можно применять в процессе обучения иностранному языку для создания разнообразных учебных проектов [3, 9, 12], формирования письменно-речевых умений [10], развития грамматических навыков речи [5].

Вики-сайты являются удобной платформой для составления отраслевых терминологических двуязычных словарей студентами неязыкового вуза. В ходе данной работы студенты знакомятся с новой, в том числе отраслевой терминологией, пополняют пассивный иноязычный словарь, а также учатся аспектам лексикографии, умению составлять и редактировать словари [11]. Стоит заметить, что использование цифровых технологий в процессе выполнения данного задания повышает учебную мотивацию студентов за счет новизны формы сотрудничества, проблемного и творческого характера деятельности [3].

В процессе создания терминологического словаря можно использовать вики-платформу Gollum, развернутую на облачном сервисе с предоставлением доступа всем участникам. Gollum является легкой в развертывании и обслуживании вики-платформой, построенной на развитой сетевой инфраструктуре и использующей систему контроля версий файлов Git в качестве хранилища данных. Форматирование исходного текста страницы осуществляется на легковесном языке разметки Markdown, аналогичного тому, что используется в Википедии. Разметка текста включает в себя базовое форматирование (например, выделение текста полужирным шрифтом), структурирование текста с выделением заголовков, списков и т.д., организацию перекрестных ссылок на другие словарные записи в пределах вики-платформы и внешние ресурсы сети Интернет.

Шаблон оформления словарной статьи на основе вики-сервиса включает в себя следующие пункты:

- термин;
- переводной эквивалент термина;
- определение;
- ссылки на синонимы и антонимы;
- контекст(ы) употребления;
- дополнительная информация в виде гиперссылок на внешние ресурсы сети Интернет, мультимедийные элементы и т.д.

Обработанная процессором вики-платформы словарная статья представляет собой интерактивную веб-страницу, в верхней части которой находятся кнопки навигации и управления – переход на страницу оглавления, поле ввода полнотекстового поиска, кнопки просмотра истории словарных записей, редактирования текущей записи и создания новой записи. В тексте словарной статьи можно выделить существующие гиперссылки, по которым можно перейти на связанные статьи и сторонние ресурсы сети Интернет и ссылки, для которых еще не существует записей. При переходе по такой ссылке открывается экран создания новой записи уже размеченным шаблоном.

Одним из преимуществ вики-словаря является возможность разместить различные элементы, в том числе мультимедийные и гипертекстовые, в одном документе, что повышает коммуникативную ценность, содержательную информативность и поисковую эффективность словарной статьи.

Вики-технологии можно использовать также в ходе создания индивидуальных или совместных проектных письменных работ (эссе, рецензий, статей и т.д.) [9, 13]. В случае совместного проекта обучающиеся в парах или группах по 3-4 человека на базе вики-платформы готовят проекты с последующим его представлением. В процессе выполнения письменных работ (при асинхронности связи) обучающиеся имеют возможность неоднократно возвращаться к тексту и редактировать написанное.

Итеративный процесс создания письменного текста будет способствовать развитию гибкости владения языковыми средствами, умению связного и четкого выражения мыслей. Создание групповых письменных проектов будет способствовать также формированию критического мышления обучающихся, рефлексии учебной деятельности. Применение вики-технологии в процессе обучения иностранному языку способствует также формированию самостоятельности, готовности к самообучению и самооцениванию, включая возможность взаимооценивания.

Особая роль при применении вики-проекта отводится реализации педагогической технологии обучения в сотрудничестве, организации совместной деятельности, обладая при этом не только учебным, но и воспитательным потенциалом [Сыс]. К исходным положениям данного подхода относятся утверждения, что людям интересно делать то, что предполагает совместную работу в команде и предоставляет эффективные механизмы общения в ходе взаимодействия (facilitating communication). Командная деятельность является инструментом повышения вовлеченности, взаимодействия через различные неформальные формы общения между обучающимися. Наличие в ходе выполнения проекта постоянной обратной связи от преподавателя и одноклассников способствует повышению уровня интереса и мотивации обучающихся.

Вики-сервисы могут служить в качестве хранилища для разных ресурсов, списков, ссылок, инструкций и другой необходимой информации по предмету. Обучающиеся могут делиться интересными веб-сайтами, аудио, видео, различными инструкциями и методическими рекомендациями по выполнению заданий [4].

Как показывает практика и ряд исследований [4, 9-10], при интеграции вики-технологии в образовательный процесс должны соблюдаться следующие педагогические условия:

- разработка соответствующего программного инструментария, организованного с учетом образовательных потребностей и возможностей студентов;
- организация эффективного управления и педагогического контроля со стороны преподавателя (распределение полномочий в группе обучающихся, организация технологии взаимного оценивания работ и т.д.);

- обеспечение в процессе выполнения проекта постоянной обратной связи и поддержки либо со стороны преподавателя, либо со стороны других обучающихся;
- получение обратной связи от обучающихся для анализа учебного опыта и улучшения качества обучения и вовлеченности студентов.

Выводы. Таким образом, информатизация образования способствует интерактивности образовательного процесса, повышая уровень интереса и мотивации обучающихся. Вики-ресурсы создают виртуальное пространство для совместного обучения, асинхронной коммуникации и создания коллективного продукта. Создание коллективных вики-проектов способствует формированию навыков взаимодействия, работы в команде, интенсификации обмена знаниями и опытом. Использование вики-технологии в процессе обучения иностранному языку обеспечивают высокую интерактивность и мультимедийность обучения, способствуют формированию навыков самостоятельности, само- и взаимооценки.

Литература:

1. Борщева О.В. Принципы отбора подкастов для обучения иностранному языку // Педагогика и психология образования. – 2019. – №3. – С. 62-70.
2. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования: учеб. пособие. – М.: МПГУ, 2017. – 268 с.
3. Ильяхов М.О. Особенности реализации метода проектов с помощью технологии вики // Вестник МГУ. – Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2013. – № 2. – С. 143-150.
4. Краснова Т.И. Вики технологии в организации самостоятельной работы на платформе Moodle // Молодой ученый. – 2015. – № 11 (91). – С. 1364-1368. – URL: <https://moluch.ru/archive/91/19649/> (дата обращения: 03.11.2021)
5. Свиридов Д.О. Алгоритм формирования грамматических навыков речи студентов на основе вики-технологии // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. – № 9 (149). – С. 16-23.
6. Сысоев П.В. Вики-технология в обучении иностранному языку / П.В. Сысоев // Язык и культура. – 2013. – № 3 (23). – С. 140-152.
7. Сысоев П.В., Пустовалова О.В. Обучение письменной речи на основе сервиса «Твиттер» // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2014. – № 2. – С. 255-263.
8. Сысоев П.В. Подкасты в обучении иностранному языку // Язык и культура. – 2014. – № 2 (26). – С. 189-201.
9. Харламенко И.В., Титова С.В. Вики-проект в обучении иностранному языку в вузе // Наука, образование, культура. – 2018. – №4. – С. 112-126.
10. Харламенко И.В. Использование вики-технологии для организации совместной работы по составлению вики-гlossария терминов специальности силами студентов неязыкового вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2016. – Т. 21. – № 11 (163). – С. 73-81.
11. Хлыбова М.А. К вопросу о принципах составления двуязычного терминологического словаря // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – Т. 6. – № 4(21). – С. 214-216.
12. Ходонович В.Л. Потенциал вики-технологий в составлении glossария // Лингвистика, лингводидактика, лингвокультурология: актуальные вопросы и перспективы развития: материалы II Межд. науч.-практ. конф. – Минск: Изд. центр БГУ, 2018. – С. 154-158.
13. Kessler G. Student-initiated attention to form in wiki-based collaborative writing // Language Learning and Technology. – 2009. – № 1.

Педагогика

УДК 373.2

аспирант Царегородцева Анна Николаевна

Муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад №31» города Кирова (г. Киров)

ВЛИЯНИЕ ЕЖЕДНЕВНОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Аннотация. Данная статья посвящена актуальной задаче дошкольного образования, развитию ежедневной двигательной активности как основной составляющей здорового образа жизни. Приведенные результаты исследования позволяют утверждать, что именно ежедневная двигательная активность является важнейшей потребностью, которая определяет способность ребенка к его дальнейшему физическому воспитанию и обеспечивает гармоничное развитие физических и психических качеств. Основным направлением ежедневной двигательной активности является укрепление здоровья всего организма и формирование здорового образа жизни. Автор статьи предполагает, что развитие ежедневной двигательной активности детей дошкольного возраста, позволит сформировать потребность быть здоровыми.

Ключевые слова: двигательная активность, здоровый образ жизни, дошкольный возраст, мотивация, организационные условия, осознанная потребность, гармоничное развитие.

Annotation. This article is devoted to the urgent task of preschool education, the development of daily physical activity as the main component of a healthy lifestyle. The above results of the study allow us to assert that it is the daily physical activity that is the most important need, which determines the child's ability to further physical education and ensures the harmonious development of physical and mental qualities. The main direction of daily physical activity is strengthening the health of the whole organism and the formation of a healthy lifestyle. The author of the article suggests that the development of daily physical activity in preschool children will help form the need to be healthy.

Keywords: physical activity, healthy lifestyle, preschool age, motivation, organizational conditions, conscious need, harmonious development.

Введение. Недостаточная физическая активность считается четвертой из важнейших факторов риска, которые являются причинами смерти в глобальном масштабе, на долю лишнего веса и ожирения приходится 5% от общего числа случаев смерти в мире. Во многих странах отмечено снижение уровней двигательной активности, что негативно сказывается на общем состоянии здоровья людей. Проблема формирования здорового образа жизни является актуальной педагогической задачей.

В Законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» в статье 41 «Охрана здоровья обучающихся» указано: «1. Охрана здоровья обучающихся включает в себя: 4) пропаганду и обучение навыкам здорового образа жизни, требованиям охраны труда; 5) организацию и создание условий для профилактики заболеваний и оздоровления обучающихся, для занятия ими физической культурой и спортом...».

Введение федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования обеспечивает реализацию образовательной области «Физическое развитие», с учетом возраста и индивидуальных особенностей детей. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования направлен на решение многих задач, первой из них названа задача «охраны и укрепления физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия, а также формирования общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности».

Двигательная активность является необходимым условием самой жизни. Эволюция развития человека предопределяет нормальное функционирование всех его органов и систем лишь в условиях активной двигательной деятельности. Тысячелетия жизнь людей была сопряжена преимущественно с физическим трудом, на который приходилось до 90% и более усилий. За годы текущего столетия возник дефицит двигательной активности. Настоящее время характеризуется наличием большого объема информации, нервных нагрузок, всеобщей механизацией и компьютеризацией, неблагоприятными факторами внешней среды. Что неизменно приводит к эмоциональному напряжению и снижению двигательной активности. Такое положение вещей приводит к серьезным нарушениям жизнедеятельности организма людей.

На сегодня нет другой подобной значимой схемы, которая, по аналогии со здоровым образом жизни и двигательной активностью, так концентрированно в своей совокупности, при минимальных финансовых вложениях, может эффективно решать проблемы оздоровления общества.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время понятие «здоровый образ жизни» однозначно не определено всеми представителями научной мысли. Представители философско-социологического направления придерживаются единой точки зрения: они рассматривают здоровый образ жизни как глобальную социально-педагогическую проблему, составную часть жизни общества в целом. Понятие здоровый образ жизни можно определить, как образ жизни, основанный на принципах нравственности, рационально организованный, активный, трудовой, закаляющий. Кроме того он определяется как оберегающий от неблагоприятных воздействий окружающей среды.

Здоровый образ жизни является фундаментом для развития всех сторон жизнедеятельности человека. В настоящее время внимание к формированию здорового образа жизни детей дошкольного возраста возросло. Это связано с ростом заболеваемости детей, в ослабленности иммунитета, с тучностью современных детей, что приводит к ухудшению здоровья. Благодаря активной пропаганде здорового образа жизни, основной составляющей которого является двигательная активность, спортивный стиль жизни становится востребованным. Но для того, чтобы это позитивное явление не оказалось мимолетным, необходимо с раннего возраста детей формировать потребность в ежедневной двигательной активности. В двигательной активности детей дошкольного возраста очень важна мотивационная сторона. Ежедневная двигательная активность должна вызывать «функциональное» удовольствие от ее выполнения («мышечную радость»).

Проблемой физического развития детей дошкольного возраста занимались такие выдающиеся ученые, как Н.Н. Авдеева, В.Г. Алямовская, О.Л. Князева, М.А. Рунова, Р.Б. Стеркина, В.А. Шишкина и др.

Методический аспект проблемы рассматривали М.Ю. Кистяковская, Т.И. Осокина, Е.А. Тимофеева, Н.А. Фомина, В.Г. Фролов, С.Б. Шарманова, и др. Проблему исследовали психологи, педиатры и педагоги: Е.А. Аркин, И.А. Аршавский, А.З. Запорожец, В.П. Зинченко, Ю.Ф. Змановский, В.Т. Кудрявцев; П.Ф. Лесгафт и др.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что двигательная активность рассматривается как: 1) главное проявление жизни, естественное стремление к физическому и психическому совершенствованию (Т.И. Осокина, Е.А. Тимофеева); 2) основа индивидуального развития и жизнеобеспечения организма ребенка; она подчинена основному закону здоровья: «приобретаем, расходуя» (И.А. Аршавский); 3) кинетический фактор, определяющий развитие организма и нервной системы наряду с генетическим и сенсорным факторами (Н.А. Бернштейн, Г. Шеперд); 4) удовлетворение собственных побуждений ребенка, внутренней необходимости в виде инстинкта «радость движения» (Ю.Ф. Змановский и др.).

Ежедневная двигательная активность является одним из важных условий здорового образа жизни. При ежедневной двигательной активности улучшается структура и активность всех органов и систем человека. Можно сказать, что движение – это не только сущность жизни, но и основа здоровья человека, а в особенности, развивающегося организма ребенка дошкольного возраста. Гиппократ справедливо высказывался: «Гимнастика, упражнения, ходьба должны прочно войти в повседневную жизнь любого, кто хочет сохранить свою способность к труду, здоровью и полной, радостной жизни».

Современная жизнь характеризуется высоким удельным весом гиподинамии, и это при том, что практически никто не оспаривает то положение, что основная причина многих болезней цивилизации – недостаточная двигательная активность. Ограничение двигательной активности оказывает многогранное отрицательное влияние на системы организма, так как они являются мощным источником, обеспечивающим постоянно достаточный уровень питания всех органов и систем: сердца, сосудов, легких, почек, печени и мозга. Ограничение мышечной деятельности не остается без последствий. Особенно страдают от гиподинамии дети.

В течение индивидуальной жизни человека двигательная активность играет различную роль. В период поступательного развития организма (детский, подростковый и юношеский возраст) она обеспечивает нормальный рост и развитие организма, наиболее полную реализацию его потенциальных возможностей, повышает сопротивляемость организма к действию неблагоприятных факторов внешней среды. И.А. Аршавский указывал, что без необходимого объема двигательной активности рождающийся незрелым человеческий плод не может пройти все необходимые фазы формирования (созревания), а во взрослом периоде человек не может накапливать структурную энергию, необходимую для нормальной жизнедеятельности и противостояния стрессу. Поэтому двигательная активность должна быть ежедневной и высокой. Под двигательной активностью в детском возрасте понимается такой её объем, который полностью удовлетворяет биологическую потребность в движениях и соответствует возможностям растущего организма, способствует его развитию и укреплению здоровья. Дети отличаются довольно высокими энергозатратами на мышечную деятельность, достигающими до 2000-2500 ккал в сутки. При этом у них весьма развиты регуляторные механизмы, направленные на поддержание постоянной величины суточной двигательной активности. Так, дети дошкольного возраста при искусственном ограничении двигательной активности в течение некоторого времени произвольно и весьма значительно увеличивают ее в оставшееся время суток (Р.А. Абзалов, М.В. Антропова, В.И. Дубровский, Ю.А. Орешин, Ф.Г. Ситдинов, В.М. Смирнов, В.Н. Федорова и др.).

Проблема сознательного соблюдения двигательного режима в детском саду и способов формирования основ здорового образа жизни детей дошкольного возраста еще остается нерешенной. В последние годы негативное влияние современной среды на здоровье ребенка стало все более очевидным. Многочисленные физиолого-гигиенические и психофизиологические исследования убедили педагогов дошкольных образовательных организаций вновь обратить пристальное внимание на необходимость принятия специальных мер по целенаправленному формированию здорового образа жизни дошкольников.

Данные, полученные в процессе нашей исследовательской работы свидетельствуют, что большинству детей дошкольного возраста частично привиты навыки и привычки, способствующие укреплению здоровья, собственная роль детей в поддержании и укреплении своего здоровья практически сведена к минимуму. Среди детей распространено неправильное представление о том, что болезни приходят в старости, когда активная жизнь уже позади. В связи с этим формируется совершенно необоснованная уверенность в том, что здоровье гарантировано молодым возрастом, что любые запредельные нагрузки, грубые нарушения питания, режима труда, отдыха, стресс, гиподинамия и другие факторы риска «по плечу» молодому организму. В действительности это далеко не так.

Здоровый образ жизни неотделимо связан с ежедневной двигательной активностью человека. Во время мышечной работы увеличивается частота дыхания, углубляется вдох, усиливается выдох, улучшается вентиляционная способность легких. Двигательная активность влияет на становление и развитие функций центральной нервной системы: силу, подвижность и уравновешенность нервных процессов. Любая работа мышц тренирует и эндокринную систему, что способствует более гармоничному и полноценному развитию организма.

При организации ежедневной двигательной активности с детьми дошкольного возраста как индикатора здорового образа жизни важно учитывать: понимание детьми необходимости и полезности ежедневной двигательной активности; привитие интереса к занятиям двигательной активностью, в выработке потребности регулярно, систематически, ежедневно использовать двигательную активность для укрепления своего здоровья; необходимость смены упражнений, исключение однообразных движений, ограничено использовать силовые упражнения, создавать условия для двигательного творчества, применять методы поощрения, использовать игровой прием, выстроить педагогически рациональное пространство, рациональное сочетание различных видов и форм организованной и самостоятельной двигательной активности ребенка, важность преемственности на всех этапах развития ребенка (детский сад, семья, школа и пр.).

Существует различные формы ежедневной двигательной активности, которые оказывают положительное влияние на физическое состояние организма ребенка. Доказано, что наилучший оздоровительный эффект дают циклические упражнения аэробного характера: ходьба, легкий бег, плавание, лыжные и велосипедные прогулки. В комплекс ежедневных упражнений необходимо включить также упражнения на гибкость.

Согласно рекомендуемым уровням физической активности для детей дошкольного возраста физическая активность предполагает игры, состязания, занятия спортом, поездки, оздоровительные мероприятия, физкультуру или плановые упражнения в рамках семьи, детского сада и своего района. Для укрепления сердечно-сосудистой системы, скелетно-мышечных тканей рекомендуется следующая практика физической активности: 1. Детям рекомендовано заниматься ежедневно двигательной активностью от умеренной до высокой интенсивности, в общей сложности, не менее 60 минут. 2. Двигательная активность продолжительностью более 60 минут в день принесет дополнительную пользу для их здоровья. 3. Большая часть ежедневной двигательной активности должна приходиться на аэробику. Физическая активность высокой интенсивности, включая упражнения по развитию скелетно-мышечных тканей, должна проводиться, как минимум, три раза в неделю. Ходьба является неотъемлемой частью человеческой деятельности и является самым простым способом двигательной активности. При ходьбе задействована большая часть мышц человека, что стимулирует газообмен в легких, а также улучшает память и, конечно, дыхание. Бег также является одним из способов передвижения человека. В отличие от ходьбы он имеет «фазу полета». Это связано с комплексной и скоординированной деятельностью конечностей и скелетных мышц, способствует воспитанию выносливости, активизации обмена веществ, улучшению состояния сосудов и работы сердца. Стенки сосудов становятся более эластичными, сердечная мышца укрепляется. В работе дыхательной системы также происходят положительные изменения. Двигательная активность положительно влияет и на опорно-двигательный аппарат. При систематической двигательной активности совершенствуется высшая нервная деятельность, функции нервной системы [2, с. 143]. Параметры умственной деятельности находятся в прямой зависимости от уровня физической подготовленности (внимание, мышление, память и др.).

Ежедневная двигательная активность должна базироваться на принципах постепенности и последовательности, повторности и систематичности, индивидуализации и регулярности.

Выводы. Следует отметить, что осознание важности и необходимости ведения здорового образа жизни не является достижением большого положительного результата. За осознанием правильности ведения здорового образа жизни всегда должны следовать конкретные действия. Понятие и осознание компонентов здорового образа жизни у детей дошкольного возраста должно быть целенаправленным и постоянно формироваться во времени. Началом формирования данной установки нужно считать период с момента рождения ребенка. Только при этом условии ежедневная двигательная активность как основа здорового образа жизни будет реальным рычагом укрепления здоровья и формирования здорового поколения. Она будет совершенствовать резервные возможности организма.

Таким образом, можно утверждать, что ежедневная двигательная активность является основным условием формирования здорового образа жизни, способствует формированию гармонично развитой личности, а потребность в ежедневной двигательной активности, является условием сохранения психического и физического здоровья детей дошкольного возраста.

Литература:

1. Антонов, Ю.Е. Здоровый дошкольник [Текст]: Социально-оздоровительная технология XXI века / Ю.Е. Антонов, М.Н. Кузнецова, Т.Ф. Саулина. изд. 2-е испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2001. – 80 с.
2. Вайнер, Э.Н. Жизнь и здоровье детей как приоритет образования // 6-е Пикалёвские чтения: Гуманизация и гуманитаризация образования / Материалы межвузовской научно-практической конференции. – СПб. – Пикалёво, 2004. – Часть 2-я. – С. 3-6.
3. Воспитание как стратегический национальный приоритет: международный научно-образовательный форум. Часть 2 / Уральский государственный педагогический университет; главный редактор Б.М. Игошев. – Екатеринбург: [б. и.], 2021. – 430 с.
4. Леван Т.Н., Осокина Е.С. Формирование здорового образа жизни обучающихся как реализация социализирующей функции образования. – М., 2015. – 237 с.
5. Рунова, М.А. Движение день за днем; Двигательная Активность – источник здоровья детей [Текст]: пособие для педагогов дошкольных учреждений, препод. и студ / М.А. Рунова. – М.: Линка-Пресс, 2007. – 96 с.
6. Шишкина, В.А. Здоровый ребенок: Физическое воспитание – основа здоровьесберегающего образовательного процесса в дошкольном учреждении [Текст] / В.А. Шишкина // Пралеска. – 2006. – №9. – С. 25-28.

УДК 623.5

старший преподаватель кафедры тактико-специальной и огневой подготовки Чобитько Сергей Петрович

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

кандидат педагогических наук Светличный Евгений Григорьевич

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки Гушин Дмитрий Николаевич

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Ростовский юридический институт МВД России» (г. Ростов-на-Дону)

КОМПЛЕКСНАЯ ПОДГОТОВКА СПОРТСМЕНОВ-СТРЕЛКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются различные аспекты тренировочного спортсменов-стрелков, особенности тактической, технической и физической подготовки спортсменов-стрелков. Также отмечается необходимость развития морально-волевых качеств.

Ключевые слова: огнестрельное оружие, физическая подготовка, полицейский, курсант, слушатель, мишень, стрессоустойчивость.

Annotation. The article deals with various aspects of training sportsmen-shooters, peculiarities of tactical, technical and physical training of sportsmen-shooters. The need for the development of moral and volitional qualities is also noted.

Keywords: firearms, physical training, police officer, cadet, listener, target, stress resistance.

Введение. При подготовке спортсменов-стрелков целесообразно составлять план тренировок, где будет отражено, какие им необходимо выполнять упражнения в стрельбе для развития физических качеств. Важно учитывать, что такая подготовка не должна носить эпизодический характер, то есть при подготовке к соревнованиям, она должна быть регулярной. Примером развития общефизических качеств может служить утренняя зарядка, при которой спортсмен выполняет те необходимые физические упражнения, которые позволяют укрепить свой мышечный аппарат, достичь гибкости тела, освоить правильную постановку дыхания.

Изложение основного материала статьи. Стрелковые упражнения сводятся к однообразным действиям, из-за этого у спортсменов стрелков падает интерес к этому спорту, что приводит к снижению результативности. При подготовке стрелка не следует пренебрегать общефизической подготовкой, которая играет важную роль в становлении спортсмена. Малоподвижность стрелка при работе с нормативами, связанными со стрельбой, не освобождает его от выполнения физических упражнений. В настоящее время, существует тенденция применения физической активности во время проведения различных соревнований по стрельбе. Так, если спортсмен недостаточно подготовлен, то после выполнения стрелковых упражнений будут присутствовать болевые ощущения в мышцах. Преодолеть данную проблему возможно с помощью разумного сочетания и чередования всех видов подготовки. Среди спортсменов-стрелков принято классифицировать группы мышц, которые могут быть задействованы во время выполнения выстрела: непосредственно участвующие при выстреле (мышцы рук); не участвующие в технике выстрела, но оказывающие влияние на стрелка (мышцы ног, шеи, туловища). Остальные группы мышц будут являться второстепенными по отношению к деятельности стрелка. Примером может послужить выполнение упражнения «Стандарт 3x40», при выполнении, которого задействуется большое количество мышц и расходуется большое количество энергии. Суть данного упражнения заключается в том, что в течении 5 часов стрелок большое количество раз должен поднимать винтовку весом 7-8 кг. [7].

Романова Е.И., Носатый Р.И., Морозов Д.А. отмечают, что спортсмен может усовершенствовать свой навык стрельбы с помощью развития отдельных качеств. Во-первых, работа с мышечной системой, где целесообразно прорабатывать мышцы брюшного пресса, плечевого пояса, а также руки и ноги. Во-вторых, выполнять упражнения на выносливость, чтобы обеспечить возможность производства выстрелов на скорость. В-третьих, заниматься упражнениями на развитие тех групп мышц, которые задействованы при дыхании для выполнения упражнений, связанных с поворотами, прыжками. Также не стоит забывать про необходимость разработки такого навыка, как равновесие [4].

Без физической подготовки невозможно достичь высоких результатов в стрелковом спорте. Это обуславливается тем, что физическая активность стрелка дает ему преимущества в процессе реализации большой стрелковой нагрузки, а также оказывает положительное влияние на развитие стрессоустойчивости. Стрелки, которые постоянно занимаются физическими нагрузками, намного легче переносят статические нагрузки, у них вырабатывается общая выносливость. Необходимо отметить, что такое качество для стрелка, как выносливость имеет весомое значение, поскольку оно позволяет последнему показывать достаточно высокие результаты при выполнении нормативов, связанных с многократным повторением, а также позволяет стрелку избежать быстрого утомления.

Общая физическая подготовка представляет собой набор различных упражнений, которые предназначены для развития функциональных возможностей стрелка. При этом уровень такой подготовки в основном зависит от специфики поставленных стрелком задач. Если говорить о таком физическом качестве, как сила, то стоит отметить, что без него достичь стойкого удержания оружия в руках во время проведения всей тренировки невозможно. Ловкость помогает стрелку намного быстрее и эффективнее проходить полосы препятствий во время работы с упражнениями по стрельбе, где удастся более точно удерживать оружие в районе прицеливания для производства выстрела. Развитию опорно-двигательного аппарата и повышению эластичности мышц и связок способствуют упражнения с большой амплитудой движений. Выработать выносливость представляется возможным, используя специальные комплексы изометрических упражнений по методу круговой тренировки.

Такое физическое качество, как «быстрота», необходимо стрелку для осуществления передвижений с одной заданной точки в другую, в ускоренном темпе. Поэтому двигательная реакция должна постоянно развиваться. Также стрелку стоит выполнять различные физические упражнения, которые помогут устранить последствия статических напряжений, улучшить обмен веществ в организме.

Важную роль в подготовке стрелка к соревнованиям играет выполнение разминки перед тренировочным процессом, а также во время выполнения физических упражнений. Основная цель разминки – оказать помощь организму и привести его в функциональное состояние. Стрелок должен выполнить физические упражнения для того, чтобы размять мышцы к

предстоящей тренировке по стрельбе. Также важно обдумать данный процесс мысленно, поскольку, например, при работе с оружием стрелок заранее должен обдумать в какой последовательности он будет выполнять упражнение.

Тренировка выполнения физических упражнений разрабатывается всегда индивидуально под каждого стрелка, в зависимости от уровня его подготовленности. План тренировки содержит конкретный комплекс упражнений, которые стрелок будет выполнять регулярно, на протяжении всего тренировочного года под присмотром соответствующих специалистов.

Что касается технической и тактической подготовки, то следует выделять два метода подготовки стрелков: повторный и соревновательный. Для первого метода характерными будут являться регулярные повторения задач, которые стрелок поставил перед собой в начале тренировки. Данные действия можно назвать моторной персеверацией, под которой следует понимать процесс постоянного повторения конкретных элементов (например, отработку техники стрельбы) либо многократное повторение целых программ движений [1]. Второй же метод представляет собой процесс соревнования стрелка с членами других команд. Это связано с тем, что благодаря такому подходу, возможно в достаточно хорошей мере развить и укрепить волевые качества стрелка, а также подготовить организм к неким раздражителям, способным оказывать негативное воздействие на двигательную реакцию во время выполнения нормативов по стрельбе.

В данном случае стоит использовать методы подготовки стрелков комплексно. Так первый метод улучшает мастерство стрельбы, в то время как второй направлен на воспитание волевых качеств при соревновании. Также стоит учитывать, что каждый человек индивидуален, и при не правильном построении тренировки стрелок может испытывать недоумение, утомление. Если вовремя не снизить нагрузку, это может привести к негативным последствиям.

На тренировках стрелку необходимо следить за своими действиями и учитывать ошибки, задача тренера – принимать во внимание индивидуальные особенности стрелка, рассчитывать его силы на предстоящую тренировку, учитывать его мнение и указывать на недочёты. Перетренированность и переутомление могут являться одной из причин снижения результата. В этом случае, стоит снизить нагрузку, а иногда и прекратить тренировку. Особо важным критерием в подготовке спортсменов является соблюдение времени сна, отдыха, тренировок, рациона. Успешная тренировка зависит от психофизического состояния стрелка.

Для достижения высоких результатов в соревнованиях спортсменам-стрелкам следует выполнять нормативы с достаточно высокими нагрузками, по сравнению с теми, которые будут на самом этапе соревнований.

Одной из важнейших систем тренировки спортсмена-стрелка является сочетание стрельбы с работой "вхолостую". Положительными сторонами данной системы является обнаружение ошибок при стрельбе. Тренировка плавного нажатия спускового крючка, правильное прицеливание, поиск удобной позы для изготровки к стрельбе – это те навыки, которые вырабатываются при такой системе.

Ошибочным мнением считается то, что непрерывная стрельба поможет достичь положительных результатов. Главным в нашем случае будет являться сосредоточение на отработке определённых навыков по стрельбе, не маловажное место будет занимать психологическая подготовка к выполнению упражнений по стрельбе. Стрелок должен полностью быть сосредоточен во время отработки нормативов, не отвлекаться на посторонние звуки, быть готовым к непредвиденным ситуациям.

Спортсмен-стрелок на каждой тренировке должен работать с полной отдачей, представляя, что он выполняет норматив по стрельбе на соревнованиях.

На практике прослеживается тенденция непринужденного поведения спортсмена-стрелка во время тренировки, так как он знает, что результат не влияет на предстоящий зачет. Напротив, на самом этапе зачета, стрелок резко изменяет свой ритм выполнения стрельбы, появляется некая тревожность из-за волнения. Поэтому во избежание таких типичных ситуаций в будущем, целесообразно организовать тренировочный процесс качественно, условия тренировки должны быть приближенными к условиям соревнований.

Каждый уважающий себя спортсмен-стрелок должен планировать свою тренировку, так как план занимает важное место в подготовке. После планирования следует уделить внимание ведению дневников, в которых спортсмен делает отметки об успешности проведения.

Резкий переход от тренировок к соревнованиям может негативно сказаться на результатах стрелков. Тренировочный процесс, несмотря на то, что содержит в себе разнообразные упражнения по стрельбе, содержит в себе единый важный элемент - динамический стереотип, то есть процесс работы нервных сигналов в центральной нервной системе, что дает стрелку возможность работать с оружием в состоянии покоя, неподвижности, при этом прицеливаясь и своевременно осуществляя плавное нажатие на спусковой крючок.

Эффективность тренировки заключается в выполнении стрелком разных по своему целевому назначению упражнений, которые будут оказывать положительное воздействие на центральную нервную систему, путем появления новых временных связей. Составляя план тренировок для спортсмена-стрелка следует включать дополнительные стрелковые упражнения, приближенные к основным.

Опыт успешных спортсменов-стрелков, подтвержденный практически исследованиями, показывает, что нагрузки на тренировках, которые значительно выше, чем те требования, которые рекомендуется выполнять, помогают достичь высоких показателей. Так, отмечается, что во время тренировочного процесса при физической и технической подготовке стрелков необходимо уделять должное внимание на двойные и даже тройные нагрузки упражнений своего профиля.

Ряд стрелков и тренеров считают особо важным условием в достижении высоких показателей в стрельбе соблюдение времени сна, отдыха, тренировок, рациона. Успешная тренировка зависит от психофизического состояния стрелка. Для такого спорта также необходимым является выработка морально-волевых качеств, на это и направляет второй метод подготовки стрелка – соревновательный. При тренировке и участии в соревнованиях стрелок испытывает большое напряжение, для преодоления этих трудностей ему необходимо выработать ряд волевых качеств: настойчивость, решительность, выдержку, дисциплинированность. Для достижения успеха стрелку необходимо преодоление усталости, каких-либо болевых ощущений, в какой-то ситуации даже заставлять себя продолжать стрельбу на фоне сильной усталости. При неудачных тренировках стрелок не должен «опускать» руки, ведь только анализ ошибок является одной из важных составляющих достижения успеха.

Большое значение при подготовке стрелков следует придавать выработке моральных качеств. Именно эти качества в напряженный момент помогают достичь успеха. Ведь именно из-за волнения стрелок не всегда может в полной мере контролировать свои действия во время стрельбы, значительно уменьшается возможность контроля, в следствие чего, ухудшается спортивный результат в целом. [3]. Указанные качества также можно выработать в процессе соревнований. Для того чтобы воспитать у стрелка морально-волевые качества, следует создавать соревновательные условия для спортсмена. Так, во время выполнения упражнений по стрельбе как с работой «вхолостую», так и без нее целесообразно выполнять тренировочные нормативы, которые входят в зачет, а также в различные конкурсы, стрелковые турниры. Во-первых, в таких условиях у стрелка появляется возможность выработать у себя волевые качества, которые помогают в соревнованиях.

Во-вторых, стрелок учится быть целеустремленным и вне зависимости от волнения отрабатывать стоящую перед ним задачу на максимально высоком уровне.

Выводы. Всесторонняя подготовка спортсмена-стрелка является важной составляющей в достижении высоких результатов на первенствах различного уровня. Наряду с физическими, техническими и тактическими качествами, следует уделять внимание выработке – морально-волевых, которые также занимают не маловажное место в проведении тренировок и подготовке к соревнованиям.

Определение ряда важных задач, которые необходимо выполнить во время тренировки является одним из правил успешной тренировки. Критический подход к каждому выстрелу – это один из признаков успеха, так как стрелок может самостоятельно проанализировать свои ошибки. Для того, чтобы повысить результативность своей работы, добиться стабильности при выполнении определенных упражнений стрелок должен осознанно и целеустремленно относиться к работе над собой [2].

Литература:

1. Большой психологический словарь // под ред. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. – 2003. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.bestreferat.ru/referat-149239.html>

2. Кедяров А.П. Подготовка стрелков по движущимся мишеням. – М.: Издательский дом «Руда и металлы», 2000. – 168 с.

3. Медведев А.В., Ветрова Ю.В., Мяснищева Ю.В. Психологическая подготовка курсанта-стрелка [Электронный ресурс] // Вестник Белгородского юридического института МВД России имени И.Д. Путилина. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_30763665_12757241.pdf

4. Романов Е.И., Носатый Р.И., Морозова Д.А. Физическая и специально техническая подготовка в практической стрельбе [Электронный ресурс] // URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_37034949_26050698.pdf

5. Светличный Е.Г., Рабазанов С.И., Кудрявцев Р.А. Формирование правильных стрелковых навыков у курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России на первоначальном этапе обучения // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта. – 2020. – Выпуск 67 (2). – С. 150-153.

6. Чобитыко С.П. Комплексная подготовка сотрудников органов внутренних дел к действиям в экстремальных условиях // Обеспечение общественной безопасности и противодействие преступности: задачи, проблемы и перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар. – 2020. – С. 505-507.

7. Юрьев А.А. "Пулевая спортивная стрельба" [Электронный ресурс] // URL: http://www.shooting-ua.com/books/book_111.10.htm#5.1.2_Физическая_подготовка_спортсмена-стрелка

Педагогика

УДК 371

аспирант Шиманская Ирина Валерьевна

Красноярский педагогический государственный университет имени В.П. Астафьева (г. Норильск)

КОНЦЕПЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ОСНОВАННЫЕ НА ТЕОРИЯХ БИХЕВИОРИЗМА, КОГНИТИВИЗМА, КОНСТРУКТИВИЗМА

Аннотация Представлен обзор концепций, основанных на теоретических практиках изучения инклюзивного образования и вовлечения, обучающихся в образовательный процесс. Рассматриваются американские и английские исследования в сфере инклюзивного образования и педагогики сотрудничества в общеобразовательных школах, актуальность изучения вопроса педагогики сотрудничества и основные проблемы, и позиции специальной педагогики. Охарактеризованы основные концептуальные подходы и реализация инклюзивного обучения.

Ключевые слова: инклюзивное образование, концепции, подходы, педагогика сотрудничества, английские и американские школы, теоретический аппарат, практическая реализация, дети с особыми образовательными потребностями.

Annotation. An overview of the concepts based on theoretical practices in the study of inclusive education and the involvement of students in the educational process is presented. American and English studies in the field of inclusive education and pedagogy of cooperation in general education schools, the relevance of studying the issue of pedagogy of cooperation and the main problems and positions of special pedagogy are considered. The main conceptual approaches and implementation of inclusive education are characterized.

Keywords: inclusive education, concepts, approaches, pedagogy of cooperation, English and American schools, theoretical apparatus, practical implementation, children with special educational needs.

Введение. Инклюзивное образование – это когда все учащиеся, независимо от любых проблем, с которыми они могут столкнуться, помещаются в соответствующие возрасту общеобразовательные классы, которые находятся в их собственных школах по соседству, чтобы получить высококачественное обучение, вмешательство и поддержку, которые позволят им добиться успеха в основной учебной программе [6; 2].

Школа и классная комната работают исходя из того, что учащиеся с ограниченными возможностями так же фундаментально компетентны, как и учащиеся без особых образовательных потребностей. Таким образом, все учащиеся могут быть полноправными участниками в своих классах и в местном школьном сообществе. Большая часть движения связана с законодательством, согласно которому учащиеся получают образование в наименее ограничительной среде. Это означает, что они находятся со своими сверстниками без инвалидности в максимально возможном контакте, при этом общее образование является местом основного выбора для всех учащихся [2].

Для достижения подлинного долгосрочного успеха необходимо формальное обучение, основанное на эффективных инклюзивных практиках и концепциях. Рассмотрим стратегии, рекомендованные несколькими зарубежными исследованиями и практическим опытом [2]:

1. Использование различные форматы обучения. Необходимо начать с обучения всей группы и перехода к гибким группам, которые могут обучаться небольшими группами, станциями/центрами и парным обучением. Обучение при поддержке сверстников может быть очень эффективным и увлекательным и проходить в форме парной работы, совместной работы, обучения сверстников и демонстраций под руководством учащихся.

2. Обеспечить доступ к содержанию учебной программы. Всем учащимся нужна возможность получить опыт обучения в соответствии с одними и теми же целями обучения.

3. Применение универсальной концепции обучения. Это разнообразные методы, которые удовлетворяют потребности многих учащихся.

Актуальным остаётся вопрос изучения инклюзивных теорий и концепций инклюзивного образования, а также методик и подходов к реализации инклюзивных практик. Согласно Ainscow [1] включение в учебные заведения предполагает:

- a. Одинаково ценить всех учащихся.
- b. Расширение участия учащихся.
- c. Признание права учащихся на образование.
- d. Сокращение изоляции учащихся от их культуры, учебных программ и сообществ местных учебных заведений.
- e. Реструктуризация политики, практики и культуры в школах таким образом, чтобы они отвечали разнообразию учащихся.
- f. Снижение барьеров на пути обучения и участия для всех учащихся, а не только для лиц с нарушениями или те, которые классифицируются как "имеющие особые потребности в обучении".
- g. Обеспечение надлежащей подготовки учителей.
- h. Расширение дополнительных услуг для учащихся, а не перевод их в другие службы.
- i. Обеспечение соответствующей физической среды.
- j. Развитие культуры принятия путём устранения барьеров на пути к результатам образования.
- k. Устранение дискриминации.
- l. Обеспечение достаточных ресурсов.
- m. Концентрация внимания на совместной роли родителей.
- n. Укрепление взаимоподдерживающих отношений между школами и сообществом.
- o. Уменьшение размера класса в зависимости от серьезности потребностей учащихся.
- p. Использование аутентичных подходов к оценке в отличие от традиционного образования, где учащиеся оцениваются с помощью стандартизированных экзаменов.
- q. Развитие профессиональных навыков в областях совместного обучения, взаимного обучения и адаптивной учебной программы.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим концепции, основанные на теории бихевиоризма. Бихевиоризм (теория бихевиоризма) в контексте инклюзивного образования призывает изучать поведение человека. Следовательно, существует поведенческая концепция изучения инклюзивного образования. Человек в концепции бихевиоризма рассматривается прежде всего как реагирующее, обучающееся существо, запрограммированное на те или иные реакции, действия, поведение (Дж. Уотсон, Б. Скиннер, К. Халл, Э. Толмен и др.). Основной концепцией бихевиористической теории с точки зрения психолога – педагогического процесса является то, что поведение ребенка воспринимается как управляемый процесс. В данной концепции можно выделить такие подходы, как: а) выразительность поведения учеников и использование поощряющих технологий [6]; б) постановка четкой инструкции [22]; в) как вариант для работы с детьми с особыми образовательными потребностями: прямые инструкции (указания), функциональный поведенческий анализ и анализ суждений, оценка достижений и обратная связь [10].

Концепции, основанные на теории когнитивизма. Теоретически, когнитивизм основан на признаках мысли, памяти, размышления и мотивации к обучению. Ж. Пиаже утверждает, что «на протяжении каждой стадии развития, способность учиться и процесс обучения различны» [7, С. 666]. Hurst и Culatta определили следующие позиции, присущие теории когнитивизма (в частности социального когнитивизма) [11]:

- 1) Люди могут учиться, наблюдая за другими.
- 2) Обучение – это процесс усвоения информации, который может занять некоторое время.
- 3) Изучение информации не всегда приводит к наблюдаемому поведению.
- 4) Цели направляют поведение человека.
- 5) Обучение в конечном итоге становится саморегулируемым.
- 6) Подкрепления, награды и наказания влияют на обучение и поведение только косвенно.

В основе теории когнитивизма, по мнению Richey и др. [21], лежат концепция эмпиризма и концепция гуманизма. Согласно концепции эмпиризма знание существует и может быть достигнуто, так как знание и истина являются внешними факторами, которые необходимо наблюдать и проверять. Концепция гуманизма отражает философию гуманизма, которая связана с внутренними условиями человека, такими как самооффективность, мотивация и чувства. Инклюзивное образование рассматривается с позиций концепции гуманизма. Социальный когнитивизм уникален тем, что представляет собой модель, в которой люди учатся и ведут себя определенным образом, основываясь на взаимодействии личных факторов, контексте своего окружения и деталях определенного поведения. Согласно Бандуре (1977), теория социального обучения пытается объяснить поведение человека «с точки зрения непрерывного взаимодействия между когнитивными, поведенческими и экологическими детерминантами». Richey и др. далее утверждают, что данные факторы влияют также на развитие системы саморегуляции учащегося. Рассмотрим каждую из детерминант подробнее.

Личностные детерминанты – это внутренние события. Они включают такие факторы, как познание (мышление и точка зрения), самооффективность, мотивы и личность [11]. Личностные детерминанты также включают такие психологические процессы, как язык и образы. Эти факторы влияют на восприятие человека. [21].

Поведенческие детерминанты – аспекты определенного поведения, такие как сложность, продолжительность и навыки [11]. Проще говоря, эти факторы представляют собой действия или поведение, наблюдаемые учащимся, который наблюдает за моделью.

Экологические детерминанты включают контекст социальной ситуации, роли, которые люди играют в этом контексте, модели и отношения [11].

Степень влияния каждого детерминанта на человека меняется с течением времени и в зависимости от окружения.

Практическая значимость когнитивной теории для детей с особыми образовательными потребностями заключается в способности воспринимать и соотносить предыдущий опыт и знания со способностью получать новую информацию, транслируемую для них [23].

Концепции, основанные на теории конструктивизма. Центральная идея конструктивизма заключается в том, что человеческое обучение построено таким образом, что учащиеся строят новые знания на основе предыдущего обучения. Это предварительное знание влияет на то, какие новые или модифицированные знания человек будет создавать на основе нового опыта обучения [20].

Ленджани [15] указал основные принципы конструктивизма: 1) учение, как поиск сути; 2) понимание целого так же как и частного; 3) учитель должен понимать интеллектуальную модель, которую обучающийся использует для понимания мира и предполагать, что он сделает для поддержания этой модели; 4) цели когнитивного обучения основываются на собственном мнении ученика, который использует полученные им знания. Инклюзивные образовательные практики, основанные на конструктивизме – это составляющие конструктивизма, используемые в инклюзивной образовательной

среде, которые включают образовательные методы и стратегии для поддержки обучающихся, активно изучающих комплексные понятия.

Герген формулирует свою собственную позицию, социальный конструкционизм, который, по его утверждению, представляет собой радикальный разрыв как с экзогенными, так и с эндогенными традициями. Скорее, чем забота о внешнем мире или индивидуальном сознании, она начинается с языка. Герген пишет: “Таким образом, социальный конструкционизм стремится заменить индивидуалистическую идеологию традиционных концепций знания общей заботой. Рациональная артикуляция достигается вне сообщества, и без такой артикуляции просто невозможно предположить индивидуальное ”я””. [5, С. 24] Он признает некоторое соответствие с теориями Выготского, которые фокусируются на социальных взаимодействиях и сотрудничестве, но отвергает психологический акцент, который, как он утверждает, занимает передний план теории Выготского [5, С. 25]. Социальный конструкционизм – это социальные отношения, в центре которых находятся “переговоры, сотрудничество, конфликты, риторика, ритуалы, роли, социальные сценарии и тому подобное”. В этой теории значение в языке зависит от контекста. Нет никаких обобщений трансцендентного характера. “Соглашения, как правило, заключаются для местных целей, и нет принципиальных средств обеспечения их общности вне таких обстоятельств” [5, С. 30].

Герген предлагает набор последствий конструктивизма для обучения и преподавания. Посредством рассмотрения метафоры диалога или преобразования: “на самом абстрактном уровне мы могли бы сказать, что то, что мы считаем знанием, – это временные местоположения в диалогическом пространстве...”. Таким образом, например, тема урока лучше возникнет из диалога между его участниками, чем из заранее определенной, скрытой от ученика программы учителя. Индивидуумы не являются обладателями содержания или рациональности, а скорее участвуют в них. Ученики будут учиться в диалоге в учебной среде, а не на выставке учителей. Образование происходит в первую очередь через взаимные изменения - через координацию участников в рамках диалога. Герген спрашивает, каким образом студенты могут быть вовлечены в планирование учебных программ и определить, какие части предмета заслуживают изучения. Верч, основываясь на теориях Выготского, говорит о «социокультурном подходе к опосредованному действию». По мнению авторов, “фундаментальное утверждение этого подхода состоит в том, что психическое функционирование, как предполагается, по своей сути связано с культурными, историческими и институциональными контекстами” [5, С. 159]. Основываясь на работах Выготского и других ученых, выделяют концепцию сотрудничества (взаимодействие социальных сил и потенциал взаимодействия).

Социальные конструктивистские точки зрения сосредоточены на взаимозависимости общественных и личностных процедур в построении информации и осведомленности, после того, как будет рассмотрен импульс для вдумчивого влияния общественных и просветительских факторов на познание, будут определены системы и методы, которые, как признается, сообщают для изучения из этого наблюдения. Основная иллюстрация была сделана из рассказов Пиаже и Выготского. Концепция социального конструктивизма обладает многими характеристиками: знания создаются учащимися, знания основаны на опыте, обучение носит социальный характер, все аспекты личности взаимосвязаны, а обучающиеся сообщества должны быть инклюзивными и справедливыми. С точки зрения социального конструктивизма, обучение рассматривается как самомотивированный процесс, вовлекающий учащихся в прошлые знания, структурирующий на основе предположений и устраняющий когнитивный конфликт, учителя могут разрабатывать учебные программы и методики обучения, которые выходят за рамки заученных знаний к последовательным знаниям, которые с большей вероятностью приведут к более глубоким, более длительным предпосылкам знаний. Социальное структурирование знаний происходит несколькими способами; когда индивид поступает в учебные заведения, учебные заведения, участвует в групповых дискуссиях, совместной работе и т.д. Это способы, с помощью которых индивид приобретает понимание и знание различных концепций, методов, понимания, опыта и проницательности, которые ему необходимы для эффективной жизни. Социальные конструктивистские перспективы широко реализуются в классах образовательных учреждений; учителя поощряют учащихся становиться более изобретательными с помощью принципов конструктивизма, учителя используют необработанные данные, первоисточники и когнитивную терминологию при обучении и обучении учащихся, ответы учащихся используются для создания планов уроков и изменения содержания, анализируется понимание учащихся, поощряются групповые дискуссии и диалоги в классе.

Выводы. В заключении следует отметить, что рассматриваемые концепции значительно повлияли на развитие и содержание инклюзивных практик и подходов. Основной концепцией инклюзивного образования в результате рассмотренных теорий, можно назвать поведенческую концепцию, концепции гуманизма и сотрудничества (взаимодействие социальных сил и потенциал взаимодействия). Изучив теоретические подходы и используя существующие концепции, педагог выбирает для себя путь, по которому будет идти в своей профессиональной деятельности. Самым главным для педагога является понимание целей, которых он хочет достичь, адаптируя теоретические подходы и существующие концепции. Все теоретические и практические составляющие будут полезны в том случае, если в центре всегда будут индивидуальные особенности и потребности ребёнка с особыми образовательными потребностями.

Литература:

1. Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38, 15-34.
2. Alquraini, T., and Dianne Gut, D. (2012). Critical Components of Successful Inclusion of Students with Severe Disabilities: Literature Review. *International Journal of Special Education*, 27, 42-59.
3. Apple, M. (1982): *Education and Power*. London: Routledge and Kegan
4. Bui, X., Quirk, C., Almazan, S., & Valenti, M. (2010). *Inclusive Education Research & Practice*. Retrieved January 23, 2021, from www.mcie.org
5. Edwards, D.; Mercer, N. (1987): *Common Knowledge*. London: Methuen
6. Ertmer, P.A. & Newby, T.J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26(2), 43-71
7. Evgeniou, E. & Loizou, P. (2012). The theoretical base of e-learning and its role in surgical education. *Journal of Surgical Education*, 69(5), 665-669.
8. Florian, L. and Rouse, M. (2001) Inclusive practice in secondary schools. In R. Rose and I. Grosvenor (eds) *Doing research in special education*. London: David Fulton
9. Harold, V. L. & Corcoran, T. (2013). Discourses on behaviour: A role for restorative justice? *International Journal on School Disaffection*, 10(2), 45-61.
10. Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
11. Hurst, M. (2016c). *Social-cognitive learning theory: Definition and examples*. Retrieved from <http://study.com/academy/lesson/social-cognitive-learning-theory-definition-and-examples.html>

12. Jordan, L. and Goody, C. (1996) *Human Rights and School Change: The Newham Story*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education
13. Jaworski, B. (1994): *Investigating Mathematics Teaching: A Constructivist Enquiry*. London: Falmer Press
14. Lee, S.H., Wehmeyer, M.L., Soukup, J., & Palmer, S.B. (2010). Impact of curriculum modifications on access to the general education curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children*, 76(2), 213-233.
15. Lenjani, I. (2016). Constructivism and behaviorism methodologies on special needs education. *European Journal of Special Education Research*, 1(1), 17-24.
16. Lerman, S. (1996): Intersubjectivity in Mathematics Learning: A Challenge to the Radical Constructivist Paradigm. In: *Journal for Research in Mathematics Education* Vol. 27(2), p. 133-150
17. Lewis, A. and Norwich, B. (eds) (2005) *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion*. Maidenhead: Open University Press.
18. Murray, F. (2005) "The fear of learning and the fear of not being able to teach in a special school for pupils with emotional, behavioral and social difficulties (ESBD)". *The Psychotherapist*, Winter, pp. 4-5
19. Paul Driver, R. (1983): *The pupil as scientist*. Milton Keynes: Open University Press
20. Phillips, D.C. (1995). The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational researcher*, 24(7), 5-12.
21. Richey, R.C., Klein, J.D., & Tracey, M.W. (2011). *The instructional design knowledge base: Theory, research, and practice*. New York, NY: Routledge.
22. Steele, M.M. (2005). Teaching students with learning disabilities: Constructivism or behaviorism? *Current Issues in Education*, 8(10), 1-5.
23. West, C.K., Farmer, J.A., & Wolff, P.M. (1991). *Instructional design: Implications from cognitive science*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall PTR.

Педагогика

УДК 061.235 (470-13)

кандидат педагогических наук Шкарлат Лидия Петровна

Автономная некоммерческая организация

«Образовательная организация высшего образования» (г. Симферополь)

УЧАСТИЕ ПОПЕЧИТЕЛЬСТВА В ДЕЛЕ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ (1870-1911 ГГ.): РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье рассматривается попечительская деятельность в сфере образования в Крыму во второй половине XIX – начале XX века. С помощью историко-педагогического, историко-ретроспективного методов на основе анализа научной литературы, периодических изданий и архивных данных исследуется роль индивидуального и коллегиального попечительства, выявлены причины учреждения попечительств, как одной из форм благотворительности; рассмотрены источники финансирования. Это обусловлено необходимостью решения современных образовательных проблем, которые требуют тщательного анализа исторического опыта, позволяющего повысить эффективность проведения государственной политики в области образования.

Ключевые слова: попечительство, попечительский совет, жертвователи, денежные средства, образовательные учреждения, бесплатное обучение, стипендиальные капиталы, почетные попечители.

Annotation. The article discusses the trusteeship activities in the field of education of the Crimea in the second half of the XIX – early XX century. Due to historical and pedagogical, historical and retrospective methods based on the analysis of the scientific literature, documents, periodicals, archived sources the role of individual and collegial guardianship was researched; the reasons for the establishment of trusteeship as one of the forms of charity were identified; the sources of financing were studied. It is caused by the necessity to solve modern educational problems requiring a careful analysis of historical experience to improve the efficiency of the state policy in the field of education.

Keywords: trusteeship, board of trustees, donators, monetary funds, educational institutions, free training, scholarship funds, honorary trustees.

Введение. В настоящее время попечительское участие в образовательной, деятельности нашего государства, и Крыма в частности, представляет общественное явление, вызывая определённый интерес, и его осмысление является неопределимой помощью государству в сфере оказания образовательных услуг [4]. Создание различных форм попечительства в учебных учреждениях с учетом накопленного исторического опыта может стать одним из рычагов повышения эффективности их работы.

Общие вопросы благотворительной деятельности исследовались такими учеными как Н.Я. Воскобойников [1], П.И. Георгиевский [3, С. 15-18], А.И. Ильинский [5, С. 24], Н.Н. Кафтанов [6], Н.А. Никольский [11, С. 9] и другие. В данных трудах рассматриваются проблемы начального образования сирот и воспитание учащихся, получения ремесленных знаний и обеспечение детей, не имеющих родителей, жильем. В советский период, благотворительность как пережиток прошлого не являлась предметом внимания и не подвергалась научному исследованию. В настоящее время в работах Кондратьева Г.В. [8], Лавриненко Л.Я. [9] и Такмазяна К.Р. [18] попечительская деятельность в высших учебных заведениях Российского государства приобретает актуальную значимость. Крымскими учеными Ганкевичем В.Ю. и Шевелевым С.С. изучена роль Симферопольского мусульманского благотворительного общества, оказывавшее поддержку одаренной крымско-татарской молодежи в конце XIX – начале XX века [2]. Однако попечительская деятельность в системе народного образования в Крыму имеющая не только материальную, но и духовно-нравственную основу, в указанных исследованиях не рассматривалась или рассматривалась недостаточно полно, что может стать предметом внимания педагогов в контексте построения оптимальной модели воспитания и образования.

Изложение основного материала статьи. Попечительство дореволюционной России, выполняя заказ государства, сыграло неоценимую роль в сфере распространения образования в Крыму, во второй половине XIX – начале XX века. Причинами учреждения попечительств, как одной из форм благотворительности явились: во-первых, недостаток средств, выделяемых на открытие школ и их содержание, и, во-вторых, формирование крепкой связи с местным населением и учебными заведениями, между родителями и школой.

Непростой задачей для открытия Попечительства было изыскание денежных средств. Из отчета приходского Попечительства при Николаевском соборе в г. Карасубазар (с 1944 года г. Белогорск) за первый год его существования

(1870-1871 гг.), в Попечительскую кассу для образования основного капитала, прихожанами и прихожанками было внесено 77 руб. 55 коп. Независимо от этого был предложен подписной лист, по которому поступили пожертвования от лиц, указанных в представленной таблице, составленной на основе данных Таврических епархиальных ведомостей [14, С. 216].

Таблица 1

Пожертвователи на открытие Попечительства при Николаевском соборе в г. Карасубазаре в 1870 году

№/п	Пожертвователи	Сумма пожертвования (в руб.)
1.	Д.Г. Киркин	500
2.	И.К. Первани	200
3.	Л.В. Стати	25
4.	Д.И. Усенко	5
5.	И.Ф. Бондарь	5
6.	Г. Озеров	3
7.	жена Л. Стати	1
8.	Е. Попова	3
9.	В.С. Алфугов	25
10.	В. Волченко	6
Итого по подписному листу собрано		773

Как видно из таблицы для открытия Попечительства была собрана первоначальная денежная сумма, необходимая для покрытия расходов, принятых на себя Попечительством.

В состав попечительствующих Обществ входили лица христианского исповедания, имеющие российское подданство, не имеющие судимости, с незапятнанной репутацией. Попечительство состояло из почётных, пожизненных, действительных членов и соревнователей. На общем собрании Правления Попечительства избирался председатель. Приходские попечительства при православных церквях включали также неперменных членов-служителей церковных приходов, а его председатель избирался на общем собрании прихожан. Так на третьем году существования Петро-Павловское приходское Попечительство составляли следующие лица, указанные в таблице 1.3, составленной на базе периодических изданий [15, С. 101].

Таблица 2

Петро-Павловское приходское Попечительство (1 сентября 1870 – 1 сентября 1871)

№/п	Состав Попечительства	Члены Попечительства
1.	Председатель	В.Г. Перминов – надворный советник
2.	почетные члены и покровители	– Преосвященный Гурий Епископ Таврический и Симферопольский; – Г.В. Жуковский, генерал – лейтенант, бывший Таврический Губернатор.
3.	неперменные члены	– о. Гавриил Руднев – настоятель приходской церкви, протоиерей; – о. Евфимий Порубин – священник; – Афанасий – диакон; – Н.И. Кузмин – церковный староста.
4.	действительные члены	– А.С. Бельзовский; – протоиерей Г. Руднев; – священники: В. Воскресенский, Е. Порубин, А.И. Жалинский; – иногородние: В.В. Чачков, К.Н. Еремеев, М.Н. Станюкович, М.И. Кашкадамов.
5.	казначей	– о. диакон Антон Штенко.
6.	секретарь	– Е.П. Кулаков.

Как видно из таблицы почетных членов и покровителей было 2 человека, неперменных членов – 4, действительных членов – 9. Общее количество, включая председателя, казначея и секретаря составило 15 человек.

При учебных заведениях создавались попечительские советы, основными обязанностями которых являлись: изыскание денежных средств для улучшения образовательного процесса, поддержки одаренных детей, организация и проведение культурных мероприятий, рассмотрение учебников и учебных пособий, с последующей рекомендацией их в учебном процессе, назначение стипендий, материальная помощь бедным детям. Приходские попечительские советы рассматривали также вопрос о бесплатном обучении учащихся.

Пожертвования на нужды образования попечительств осуществлялись не только денежными суммами, но и другими средствами. Так при Карасубазарском Николаевском соборе с давнего времени существовало церковное греческое училище. На содержание училища некоторые из прихожан-греков пожертвовали небольшие торговые лавочки, приносящие доход. Однако, как приход, так и расход доходов, получаемых от лавочек, был вне контроля прихожан и причта, в связи с чем греко-русское училище иногда терпело нужду, как в учебных книгах, так и от недостатка сумм на жалование наставникам. После открытия приходского Попечительства прихожане, с разрешения Епархиального начальства, торговые лавочки передали в ведение Попечительства с июля 1871 года. Чтобы капитал, собираемый в Попечительство, за исключением текущих нужд, не лежал бесполезно, прихожанами было принято решение отдавать неприкосновенный капитал в сумме 931 рубль, по частям, в благонадежные руки, со взносом, в пользу Попечительства. В ниже представленной таблице наглядно показаны взносы граждан, позаимствовавших из вышеуказанного капитала в пользу Попечительства [14, С. 218].

Взносы в пользу приходского Попечительства от благонадежных граждан, получивших часть капитала в июле 1871 года

№/п	Лица, получившие часть капитала	Взносы от полученной суммы (в руб.)
1.	Иордан Первани	20
2.	Павел Арванити	15
3.	Андрей Шешко	15
4.	Василий Попов	15
5.	Афанасий Джелалиев	15
6.	Иван Севасто	15
7.	Яна Хиопи	15
8.	Константин Лазарева	15
9.	Леонтий Стати	5
Итого		130

Таким образом, как мы видим из представленной таблицы взнос от капитала, отданного в руки благонадежных граждан составил в июле 1871 года 130 рублей, что явилось достойным вкладом в образовательную деятельность церковного греческого училища в г. Карасубазаре.

Очень популярны были стипендиальные капиталы. На их проценты обучались лучшие или беднейшие ученики школ. Попечительный Совет при коммерческом училище в г. Симферополе на заседании от 12 сентября 1911 года постановил: выразить согласие на учреждение стипендии при коммерческом училище [7, Л. 10] имени М.Д. Анджело ученику 3 класса Иосифу Барскому на 1 полугодие в размере 62руб. 50 коп. [7, Л. 12]. Право на бесплатное обучение во втором полугодии в размере 125 рублей, по 62руб. 50коп. за каждого, предоставлялось ученикам Смеркалову и Гальперину.

Из капитала и доходов с имения, завещанного госпожою Гранабарскою, с разрешения Преосвященнейшего Гурия Епископа Таврического и Симферопольского, на содержание 20 воспитанниц, находящихся на полном содержании Таврического Епархиального Женского Училища, отводилось по 60 рублей сверх 200 рублей [13, С. 234].

Следует отметить, что, существенную финансовую помощь училищу на обучение воспитанниц ежегодно оказывало Таврическое епархиальное попечительство в размере 2000 рублей, а также Корсунский монастырь, из сумм которого ежегодно отпускалось 200 рублей [13, С. 234].

Попечители, оказывавшие существенную материальную помощь школам, имели ряд льгот. Жертвователи, внесшие достойный вклад в развитие образовательного учреждения имели право на получения государственной службы, вручения государственных наград. Местная пресса регулярно упоминала жертвователей, освещая их участие в жизни учебных заведений на Крымском полуострове.

Кроме частного и коллегиального попечительства необходимо выделить такую форму попечительства как Общество взаимного вспомоществования учащихся и учивших и Общество взаимного кредита. Одним из таких обществ было Таврическое общество, попечительствующее начальным народным училищам Таврической губернии. Следует отметить, что развитию Таврического общества содействовали не только дирекция школ, но и администрация края, а также все слои местного населения. Так с 1901 года на стипендии учащимся Таврической губернской земской управой выделялось 10 000 рублей каждый год. Кроме того, каждая школа получала 1-2 педагогических журнала, а учителям выплачивались дополнительные 5 рублей в год на подписку периодических изданий [12, С. 8].

Общество взаимного кредита с 1875 года оплачивало право на обучения 10-13 бедным ученикам Симферопольской мужской гимназии, которых выбирало по своему усмотрению. В 1880 году 12 августа в гимназии образовалось Общество вспомоществования недостаточным ученикам. При открытии число его членов было 162, и соревнователей, избравшийся на общих условиях и вносивших в кассу Общества 1 руб. – 4 участника. В 1890 году число членов составило 43. Первыми почетными попечителями Симферопольской мужской гимназии стали статский советник О.К. Мильгаузен, директор Никитского сада в Крыму, действительный статский советник Х.Х. Стевен и помещик Н.Ф. Гротен, обогатившие своими пожертвованиями гимназическую библиотеку и кабинеты. С течением времени средства гимназии стали постепенно увеличиваться, и вместе с тем увеличивалось количество учебных пособий и значительно улучшилось их содержание, учебные кабинеты, оснащались наглядными пособиями, учебным оборудованием, мебелью [10, С. 90]. Для представителей этих Обществ проводились ежегодные съезды.

Основной статьёй дохода для различных форм Попечительств являлись членские взносы, в случае неуплаты которых в течение года, лицо лишалось присутствия в Обществе. К основной статье дохода относились также и единовременные пожертвования граждан.

Важным источником денежных поступлений в кассу Общества являлись ежегодные благотворительные мероприятия такие как музыкальные вечера, спектакли, праздники, концерты, лекции. Организация благотворительных мероприятий принадлежала общественным организациям и частным благотворителям, что видно из представленной ниже таблицы, составленной, на базе изученных источников [19, С. 27-28].

Денежные поступления в фонд Таврического общества взаимного вспомоществования учащим и учившим в 1897-1901 году

№ / п.	Год	Мероприятия	Сумма
1.	1897	вечер (22 октября)	445 руб. 77 коп.
2.	1898	спектакль (30 марта)	126 руб. 50 коп.
3.	1899	лекции Н.К. Гутковского	466 руб. 50 коп.
4.		лекция Б.С. Грейденберга	82 руб. 90 коп.
5.	1900	Мелитопольский спектакль	137 руб. 53 коп.
6.		спектакль в Симферопольском городском клубе (16 февраля)	501 руб. 22 коп.
7.	1901	Мелитопольский спектакль (февраль)	139 руб. 56 коп.
8.		лекция профессора Эварницкого (февраль)	63 руб. 85 коп.
9.		концерт г.г. Шора, Крейна и Эрлиха	76 руб. 93 коп.
10.		лекция С.А. Зернова	94 руб. 81 коп.
11.		спектакль в городском клубе	215 руб. 29 коп.
12.		лекции Н.К. Гутковского, читанные в Мелитополе, Феодосии, Керчи, Бердянске и Ялте	755 руб. 95 коп.
13.		лекции профессора Эварницкого в Мелитополе	69 руб. 92 коп.
14.	Мелитопольский спектакль	179 руб. 41 коп.	
Итого:			3,335 руб. 14 коп.

Как видно из таблицы за четыре года существования Таврического общества в начальных народных училищах Таврической губернии было проведено 14 благотворительных мероприятий, в результате которых в фонд общества поступили следующие денежные средства: в 1897 году составили 445 руб. 77 коп.; в 1898 году – 126 руб. 50 коп.; в 1899 году – 689 руб. 93 коп.; в 1900 году – 640 руб. 78 коп.; в 1901 году – 1,456 руб. 16 коп.

Следует отметить, что Общества, открывавшие и содержавшие учебные заведения на территории Таврической губернии — самой южной части Российской империи, были обязаны своим существованием лицам, желавшим послужить Родине, оказывая бескорыстную поддержку российскому образованию. Так одна благодетельная особа, пожелавшая остаться неизвестною, пожертвовала Петро-Павловскому попечительству 3 тысячи рублей с тем, чтобы на эту сумму по контракту был нанят дом жены действительного статского советника Зиновии Петровны Уткиной на продолжительное время, в котором можно было бы поместить 2 церковных училища: одно для мальчиков, а другое для девочек, также для священников и других лиц духовного звания Петро-Павловской церкви, служивших делу народного образования [16, С. 270]. Особого внимания заслуживает Статский Советник Андрей Николаевич Кузмин известный своею сердечною отзывчивостью к нуждам народного просвещения. Он помог Городскому Управлению осуществить идею устройства учебной мастерской в г. Симферополе, «пожертвовав на это великое дело свыше 35000 тысяч рублей» [17, С. 24]. Учреждение Симферопольской ремесленной учебной мастерской имени А.Н. Кузмина положило прочное основание в деле распространения ремесленных знаний среди городского населения. А.Н. Кузмин являлся Почетным Смотрителем мастерской и председателем Попечительного Совета.

Выводы. Рассмотрение роли Попечительства в сфере народного образования довольно значимо, поскольку является ярким примером патриотического отношения граждан к судьбе отечественного образования. Благодаря деятельности попечительских советов успешно изыскивались недостающие средства способствовавшие доступности образования. Осмысление деятельности различных форм Обществ, попечительствующих народному образованию продолжается в настоящее время, приобретая всё более глубокий характер, что позволяет объединить на практике положительные достижения прошлого и передовые тенденции современной научной и педагогической мысли, связанных с необходимостью успешного решения насущных образовательных проблем в Крыму.

Литература:

1. Воскобойников Н.Я. Материалы по истории призрения бедных и неимущих в России // (Отт. Из журн. «Тюремные вести» – 1893). – СПб., 1894. – С. 17-23.
2. Ганкевич В.Ю. Роль Симферопольского мусульманского благотворительного общества в поддержке одаренных крымско-татарских детей // Ученые записки Таврического нац. ун-та им. В.И. Вернадского, сер.: педагогика, психология. – 2002. – Т. 15 (54). – № 1. – С. 146-149.
3. Георгиевский П.И. Призрение бедных и благотворительность. – СПб. Тип. Мор. м-ва, 1894. – 118 с.
4. Глаголев А. Экономическая философия великих русских меценатов конца XIX – начала XX вв. // Вопросы философии. – 1994. – № 7. – С. 110-112.
5. Ильинский В.И. Благотворительность в России: История и настоящее положение. – СПб. тип. Имп. Человеколюбив. о-ва, 1908. – 32 с. (Библиотека церковного реформатора. – 1908. – Т. 1. – № 1).
6. Кафтанов Н.Н. Общественная благотворительность в России к 1889. – М.: [б и], 1888. – 88 с.
7. Коммерческое училище Симферопольского купеческого общества. Дело. Переписка о предоставлении 1-м Симферопольским Обществом Взаимного Кредита стипендии учащимся, Городским Кредитным Обществом и Городской Управой // ГКУ РК ГАРК. Ф. 109. Оп. 1. Д.16. 161л.
8. Кондратьева Г.В. Частная благотворительность в сфере просвещения / Г.В. Кондратьева // Педагогика. – 2002. – № 9. – С. 83-87.
9. Лавриненко Л.Я. Благотворительная деятельность в сфере образования: состояние и перспективы // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 28-33.
10. Лашков Ф.Ф. Третья учебная экскурсия Симферопольской мужской гимназии. Симферополь / отчет сост. по поручению Пед. сов. Ф.Ф. Лашковым / Прил. рисовал А. Архипов. – Симферополь: Типография П.Т. Гордиевского. (газ. «Крым»), 1890. [4], 254 [2] с; [53] вкл. л.: ил., портр.: табл.; 23 см. – Библиогр. в тексте. – Экз.: без обл.
11. Никольский Н.А. Об общественной благотворительности и ее органах – приходских попечительства. – М.: Унив. тип., ценз., 1876. – 48 с.
12. О выписке педагогических журналов Училища // Таврический народный учитель. – 1907. – № 6. – С. 7-8.

13. От совета Таврического Епархиального Женского Училища // Таврические епархиальные ведомости. – 1873. – № 8 (15 апреля). – С. 229-260.
14. Отчет приходского Попечительства при Николаевском соборе в г. Карасубазар, за первый год его существования, с 8 ноября 1870 по 8 ноября 1871 года. // Таврические епархиальные ведомости. – 1872. – № 7 (1 апреля). – С. 193-24.
15. Отчет Симферопольского Петро-Павловского приходского Попечительства за 1870-1871 г., третий год его существования // Таврические епархиальные ведомости. – 1872. – № 4 (15 февраля). – С. 97-128.
16. Приходское попечительство при Петропавловской церкви в г. Симферополе // Таврические епархиальные ведомости. Год первый. – 1869. – № 8 (15 декабря). – С. 240-271
17. Прокопенко М. Отчет Симферопольской ремесленной учебной мастерской имени А.Н. Кузмина за 1913 год (с 7 – января 1912 года по 1 – января 1914 года). – Симферополь: Типография Г.М. Эпеля, 1914. – 26 с.
18. Такмазян К.Р. Некоторые актуальные проблемы опеки и попечительства в Российской Федерации // Молодой ученый. – 2016. – №29. – С. 285-287.
19. Шкарлат Л.П. Участие благотворителей в Таврическом обществе взаимного вспомоществования учащим и учившим (1897-1903 гг.) // Гуманитарные науки. – 2020. – № 1 (49). – С. 24-31.

Педагогика

УДК 378.14.

кандидат педагогических наук, доцент Шкунова Анжелика Аркадьевна

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

старший преподаватель Карпукова Альбина Анатольевна

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

магистрант Некрасова Ирина Викторовна

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

ЭРГОНОМИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОЦЕНКЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Процесс организации учебной деятельности в школах и вузах с помощью системы бережливых технологий приобретает особую значимость. Современные педагогические технологии, которые реализуются в вузах и школах не всегда отвечают требованиям бережливости, хотя построены на индивидуализации обучения и призваны удовлетворять потребности обучающегося. Эргономический подход заключается в ориентации на «человеческий фактор», где информационно- предметная среда полностью приспособлена к деятельности субъектов педагогического процесса. В статье рассматривается описание основных принципов организации учебной деятельности согласно эргономическому подходу, проведено исследование по первичной диагностике «трудности» дисциплин для обучающихся первого курса в процессе их освоения.

Ключевые слова: эргономический подход, принципы эргономического подхода, учебная деятельность.

Annotation. The process of organizing educational activities in schools and universities with the help of a system of lean technologies is of particular importance. Modern pedagogical technologies that are implemented in universities and schools do not always meet the requirements of thrift, although they are built on the individualization of learning and are designed to meet the needs of the student. The ergonomic approach consists in focusing on the "human factor", where the information-subject environment is fully adapted to the activities of the subjects of the pedagogical process. The article describes the basic principles of organizing educational activities in accordance with the ergonomic approach, conducted a study on the primary diagnosis of the difficulty of disciplines for first-year students in the process of mastering them.

Keywords: ergonomic approach, principles of ergonomic approach, learning activities.

Введение. Процесс организации учебной деятельности в школах и вузах с помощью системы бережливых технологий приобретает особую значимость. Современные педагогические технологии, которые реализуются в вузах и школах не всегда отвечают требованиям бережливости, хотя построены на индивидуализации обучения и призваны удовлетворять потребности обучающегося. «Бережливость» в организации производственных отношений это минимизация потерь, визуализация и прозрачность, приоритетное обеспечение безопасности и построение корпоративной культуры на основе уважения к ее сотрудникам. Если рассматривать «бережливость» как термин, который применим к организации педагогического процесса, то это построение субъект- субъектных отношений, основанных на принципах эргономики организации [1, 2, 4]. Эргономический подход заключается в ориентации на «человеческий фактор», где информационно-предметная среда полностью приспособлена к деятельности субъектов педагогического процесса [10, 3].

При этом стоит отметить, что многочисленные исследования последних лет говорят об ухудшении здоровья. Так по данным Московской области научно-внедренческой лаборатории физиолого-здоровоохранительных проблем образования лишь 5% выпускников школ здоровы, 40% – хронически больных, у 50%, наблюдаются морфофизиологические отклонения, 80% страдают нервно- психическими расстройствами [4].

Целью публикации является теоретическое обоснование применения принципов эргономического подхода в организации учебного процесса.

В работе были поставлены следующие задачи:

- описание основных принципов организации учебной деятельности согласно эргономическому подходу;
- определение критериев организации деятельности субъектов педагогического процесса с позиции эргономического подхода;
- проведение первичной диагностики трудности дисциплин для обучающихся первого курса в процессе их освоения.

Изложение основного материала статьи. Исследованиями в области педагогической эргономики занимались такие ученые как Алишев Н.С., Егорова А.С., Антропова М.В., Качалова О.И. и др. Область педагогической эргономики весьма разнообразна и имеет множество самостоятельных направлений [4]. Организации учебной деятельности в школе посвящены работы Мунипова В.М., Зинченко В.П., Назарова Т.С., Нешумова В.В., Сладкевича Б.Г. Проблемами педагогико-

эргономического проектирования средств обучения посвящены работы Полат Е.С., Ченцова А.А., Шаповаленко С.Г. и др. [4, 10]

Анализ научной тематики и ведущих идей организации педагогического процесса с позиций реализации эргономического подхода, позволили авторам определить ряд принципов и критериев их реализации в условиях освоения основной профессиональной образовательной программы вуза [3, 7]:

1. Принцип отбора содержания учебного материала с учетом эргономического подхода, означает, что преподаватель вуза использует формы организации учебного процесса, связанных с опытом творческой деятельности и опытом эмоционально-ценностных отношений». Среди критериев реализации данного принципа можно отметить уровень соответствия содержания образовательного материала реальным возможностям обучающихся, соответствие содержания преподавательских курсов уровням освоения общекультурных, профессиональных компетенций. Перспективным направлением в области содержания образования является разработки в области создания материально-технического оснащения педагогического процесса [6, 8].

2. Принцип использования здоровьесберегающих педагогических технологий, позволяющих снижать уровень утомляемости, предполагает, что организация учебной деятельности должна способствовать повышению эффективности учебной деятельности, сохранению здоровья обучающихся и их личному развитию. Выбор индивидуальной траектории саморазвития в рамках вуза предполагает не только выбор карьерных намерений, но и определяет размер усилий, который будет потрачен обучающимися в рамках движения к цели и составит резерв здоровьесберегающего воздействия на обучающегося, создаст условия для реализации эргономического подхода. Критерием реализации такого принципа может быть разнообразие методов и форм организации учебного процесса [7].

3. Принцип сохранения работоспособности предполагает организацию режима труда и отдыха, создание условий для работы, которые снижают утомляемость. Критерием реализации этого принципа может быть дозированность подачи лекционного материала, чередование заданий разного уровня сложности в соответствии с регламентом проведения занятия.

4. Принцип кадрового обеспечения, предполагает наличие кадрового потенциала, способного формировать новое мышление современного педагога. В рамках эргономического подхода, педагогу важно владеть способами применения вновь разработанных средств обучения, что позволит эффективно использовать педагогические технологии в образовательном процессе.

По мнению авторов, функции преподавателей необходимо дополнить эргономической функцией, которая заключается в умении реализовывать эргономический подход в педагогическом процессе.

Теоретический анализ вышеперечисленных источников показал, что реализация данных принципов может происходить через создание комплекса педагогических условий таких как: организация пространственной среды вуза, оснащение вуза учебным оборудованием, средствами обучения и их комплектами; использование в аудиториях рациональных систем хранения и размещения учебного оборудования; использование технических средств обучения; физиологически и психологически обоснованное расписание занятий и соблюдение режима труда и отдыха преподавателей и студентов.

В рамках данной темы в НГПУ им. К.Минина проводилось исследование среди обучающихся первого курса направления Менеджмент, профиль управление человеческими ресурсами и направление Профессиональное образование, профиль технология и экономика. Обучающимся первого, второго курсов обучения необходимо было оценить читаемые курсы по степени их трудности в процессе освоения от 1 до 5. Согласно эргономическому подходу для каждой дисциплины были выбраны критерии ее оценки с точки зрения доступности изложения лекционного материала, высокой затратности времени на подготовку самостоятельной работы, разнообразия форм и методов подачи содержания дисциплины, чередования сложности подачи материала, регламент расписания дисциплины, утомляемость в процессе освоения дисциплины, пространственная среда организации дисциплины [7].

Каждый показатель необходимо было оценить по пятибалльной шкале.

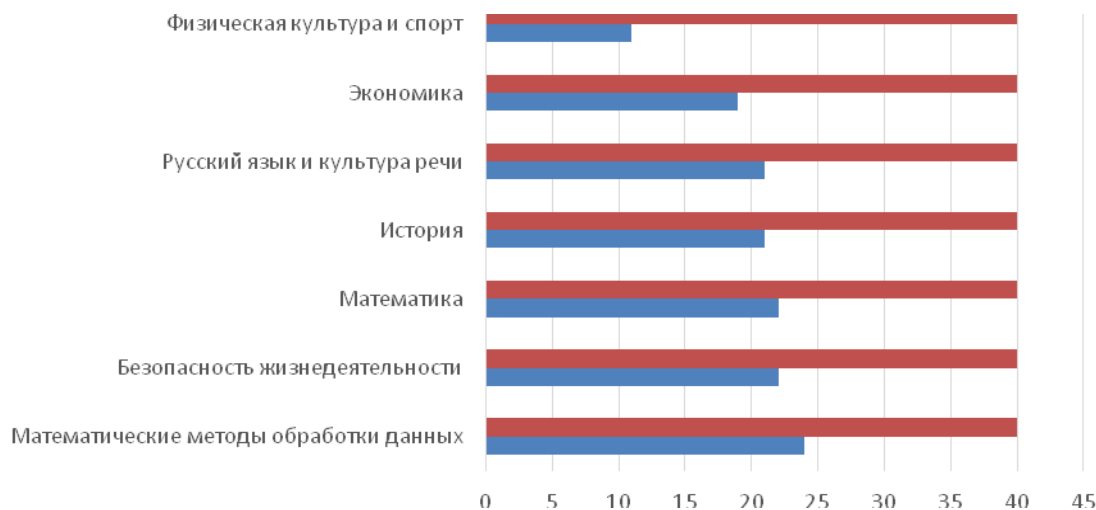


Рисунок 1. Ранговая шкала трудности дисциплин для обучающихся первого курса в процессе их освоения

По итогам опроса обучающихся первых курсов авторами была выведена ранговая шкала трудности освоения дисциплин по ее средним значениям (рисунок 1). Как показал дополнительный опрос респондентов самой сложной дисциплина для освоения это «Математические методы обработки данных», обучающиеся отмечают, что очень сложно воспринимать учебный материал, если дисциплина стоит последней в расписании учебных курсов, а также основная нагрузка по данной дисциплине распределена в конце недели. Также большая часть респондентов (свыше 50%) отмечают, что дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» является трудоемкой по ее освоению, так как приходится тратить большую часть времени на подготовку самостоятельной работы по дисциплине. Наиболее легкими дисциплинами в

освоении основных профессиональных образовательных программ обучающиеся отмечают такие дисциплины как «физическая культура и спорт», «экономика», русский язык и культура речи. На занятиях по этим дисциплинам обучающиеся отмечают большую эффективность усвоения материала при наименьших психофизиологических затратах организма. По мнению обучающихся использование телекоммуникационных технологий, интерактивного видео продиктовано не только высоким уровнем материально-технического обеспечения вуза, но и особенностями применения педагогических технологий преподавателями (исследовательский подход к изучению дисциплины, культура труда, визуализация позволяет менять форму работы в процессе обучения и снижать утомляемость. Тем не менее обучающиеся отметили и существующие недостатки среди которых высокие требования к качеству результата деятельности, отсутствие регламента выполнения заданий или наличие жесткого регламента выполнения работы, большой объем информации, который нужно переработать. По мнению авторов, многоплановая оценка комфортности, надежности, удовлетворенности обучающихся первых курсов к трудности и сложности обучения дисциплинам приводит к пониманию уровня адаптации обучающихся к учебному процессу.

Несмотря на популярность эргономического подхода и внедрение его принципов в образовательный процесс в системе высшего образования, очень часто встречаются проблемы человеческого фактора такие как лидерство, вовлеченность и др. Авторы считают, что существует необходимость эргономической подготовки преподавателей. Преподаватель, обладающий знаниями психологии, физиологии и др. наук, которые должны быть сведены в единую систему требований будет основой для проектирования новых педагогических технологий.

Эффективность внедрения принципов эргономического подхода зависит от того, каким образом руководство предприятия доносит до своего коллектива философию этого подхода. Важным является и тот факт, что концепция этого подхода должна быть принята каждым преподавателем школы или вуза. Особое значение отводится формам организации учебного процесса. По мнению авторов, наиболее инновационными формами являются тренинг и ролевые игры. Эти формы позволяют сразу применять полученные теоретические знания на практике, попутно разбирая с преподавателем возникающие трудности и проблемные ситуации.

Выводы. С одной стороны, теоретический анализ психолого- педагогической литературы и методической литературы показал возрастающий интерес к проблемам педагогической эргономики, но тем не менее, имеет недостаточную разработанность и применение в учебном процессе. Эргономический подход в учебной деятельности основывается на принципах: отбора содержания учебного материала; использования здоровьесберегающих педагогических технологий, принцип сохранения работоспособности, создание условий для работы, принцип кадрового обеспечения. Организация учебной деятельности на основе эргономического подхода в образовательный процесс требует теоретической и практической подготовки субъектов педагогического процесса. Эргономический подход в современной практике школы и вуза подтверждает его целесообразность, эффективность и здоровьесберегающий характер. В условиях внедрения эргономического подхода необходимость в обеспечении преподавателей таким стартовым уровнем знаний и навыков, которые могли бы сразу внедриться в практическую подготовку и способны были вовлекать своих коллег в образовательные виды деятельности. Проведенная первичная диагностика трудности дисциплин для обучающихся первого курса по приведенным выше критериям показала, что обучающиеся считают процесс освоения некоторых дисциплин трудоемким. В этих условиях возникает необходимость оптимальной реализации определенных видов деятельности субъектов образовательного процесса в соответствии с существующими принципами эргономического подхода.

Литература:

1. Абрамов А. Основы эргономики: Учеб. Пособие. – М.: РГОТУПС, 2001. – 263с.
2. Волкова И.А. Повышение качества образования на основе применения бережливых технологий: Сборник материалов XI Форума экспертов в сфере профессионального образования «Новые технологии оценки качества образования» / Под общ.ред Г.Н. Мостовой. – М.: Гильдия экспертов в сфере проф. образования, 2016.
3. Михнева, К.В. Использование технологий бережливого производства в органах государственной власти (на материалах министерства экономического развития Ставропольского края): выпускная квалификационная работа / К.В. Михнева; Северо-Кавказский федеральный университет, Институт экономики и управления, Кафедра государственного и муниципального управления. – Ставрополь: б.и., 2019. – 85 с.: ил., табл. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=563131> (дата обращения: 05.11.2021).
4. Научная организация педагогического труда. Педагогическая эргономика: учеб. пособие для академического бакалавриата / Е.В. Воронина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 117 с.
5. Печников А.Н., Шиков А.Н., Котова Е.Е. Эргономический подход к решению проблем дидактики // Биотехносфера. – 2015. – №1 (37). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ergonomicheskii-podhod-k-resheniyu-problem-e-didaktiki> (дата обращения: 07.11.2021).
6. Прохорова М.П., Ваганова О.И. Технология образовательного события в российской и зарубежной образовательной практике // Вестник Мининского университета. – 2019. – №4 <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1033>
7. Прохорова М.П., Лебедева Т.Е., Григорян К.М. Современные методы и технологии обучения в высшей школе: обзор зарубежного опыта // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов. – Ялта.: РИО ГПА. – 2020. – Вып. 66. – Часть 4. – С. 235-238
8. Слепенкова Е.А., Аксенов С.И. Становление и развитие педагогического образования в России: XVIII – XX вв. // Вестник Мининского университета. – 2021. – Том 9. – №1 <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-1-7>
9. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
10. Пучков М.В. Опыт пространственной организации современных университетских комплексов // Университетское управление: практика и анализ. – 2011. – №2. – С. 30-39.

УДК 378.14.

кандидат педагогических наук, доцент Шкунова Анжелика Аркадьевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
студент Милькова Дарья Максимовна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
студент Усова Анна Дмитриевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

КОМАНДНАЯ РАБОТА В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ

Аннотация. В формировании профессиональных компетенций обучающихся огромное значение приобретает полученный опыт, развитие системы коммуникативной связи, командообразования, самоорганизации и персональной мотивации на достижение поставленной цели. Организация деловых игр основана на индивидуальном и коллективном подходах, но в условиях современных педагогических инноваций наблюдается тенденция ослабления интереса среди обучающихся к коллективным формам работы в процессе деловой игры. С одной стороны именно работа в группах, а в последствии инновационная активность команд позволяет существенно сократить отведенное время на решение проблемной ситуации, но с другой стороны не каждый обучающийся может определить свою роль в этом процессе. В статье приводится исследование, посвященное готовности работать в команде в процессе проведения деловой игры.

Ключевые слова: командная работа, деловая игра, ролевая структура.

Annotation. In the formation of professional competencies of students, the experience gained, the development of a system of communicative communication, team building, self-organization and personal motivation to achieve this goal is of great importance. The organization of business games is based on individual and collective approaches, but in the conditions of modern pedagogical innovations, there is a tendency to weakening interest among students in collective forms of work in the process of business games. On the one hand, it is work in groups, and subsequently the innovative activity of teams, that can significantly reduce the time allotted for solving a problem situation, but on the other hand, not every student can determine his role in this process. The article provides a study on the readiness to work in a team in the process of conducting a business game.

Keywords: teamwork, business game, role structure.

Введение. Характерной чертой многоуровневой дифференциации системы высшего педагогического образования является изменение смысловых, ценностных ориентаций, а также целевых установок. Огромное значение приобретает полученный опыт, развитие системы коммуникативной связи, командообразования, самоорганизации и персональной мотивации на достижение поставленной цели [7, 8]. Формирование надпрофессиональных навыков необходимо не только будущим работникам экономико-управленческих профессий, но и будущим преподавателям вуза [4]. В этих условиях возникает потребность в адаптации и переход на новые формы организации учебного процесса, такие как проектная технология, учебное событие, деловые и ролевые игры.

Организация и проведение деловых игр является методом педагогического моделирования реализует большой спектр возможностей, но в тоже время имеет и разную направленность [4, 5].

Исследование показывает, что стимулировать у обучающихся устойчивый интерес к проблемам решения в процессе деловой игры становится все сложнее. Внешняя среда диктует способность быстро трансформировать информацию в имеющийся опыт и способность быстро применять этот опыт на практике. Организация деловых игр основана на индивидуальном и коллективном подходах, но в условиях современных педагогических инноваций наблюдается тенденция ослабления интереса среди обучающихся к коллективным формам работы в процессе деловой игры [5, 6]. С одной стороны именно работа в группах, а в последствии инновационная активность команд позволяет существенно сократить отведенное время на решение проблемной ситуации, но с другой стороны не каждый обучающийся может определить свою роль в этом процессе.

Главная цель организации деловой игры, как одного из методов педагогического моделирования, это социализация личности, где линейная зависимость социализации и качества образования взаимозависимы и определяются в контексте возможностей включения личности в социальные отношения [4].

Мониторинг рынка труда позволяет отследить изменения в требованиях к должностям в области педагогики. Одним из таких изменений в требованиях к кандидату является такая компетентность как способность работать в команде, способность создавать команду [1].

Таким образом, в процессе организации и проведения деловой игры были выявлены следующие противоречия:

- между требованием к обучающимся решать задачи совместно и незнанием технологии создания этой команды;
- между владением технологии создания команды и неспособностью изменить свой способ взаимодействия по отношению к другим членам созданной им команды.

Целью публикации является исследование готовности работать в команде в процессе проведения деловой игры.

В работе были поставлены следующие задачи:

- определение критериев исследования готовности работать в команде;
- проведение психолого-педагогического исследования обучающихся на готовность работать в команде в процессе деловой игры.

Изложение основного материала статьи. Исследованиями в области педагогического моделирования занимались такие ученые как А.А. Вербицкий, И.В. Абакумова, Л.Ц. Кагермазова, П.Н. Ермаков О.Я. Гутак, Н.А. Козырев, О.А. Козырева, М.П. Прохорова и др. [4, 7, 8].

В рамках данной темы в НГПУ им. К.Минина проводилось психолого-педагогическое исследование среди обучающихся второго курса направления Педагогическое образование, профили обучения: математика и экономика, математика и информатика. Цель: исследование готовности обучающихся групп к работе в команде в процессе деловой игры. Исследование проходило в несколько этапов: составление анкеты в соответствии с поставленной целью, организация

и проведение анкетирования среди обучающихся в выборке 90 человек, сбор и анализ данных, формулировка выводов о проведенном исследовании.

В деловой игре «Контакт с руководителем», в процессе изучения курса «Основы менеджмента педагога» необходимо было смоделировать ситуацию собеседования на вакантное место кандидата по заранее отработанной методике, которую разрабатывала каждая команда.

Для того, чтобы понять, готовы ли обучающиеся работать в команде в процессе деловой игры, проанализируем данные, полученные путем анкетирования.

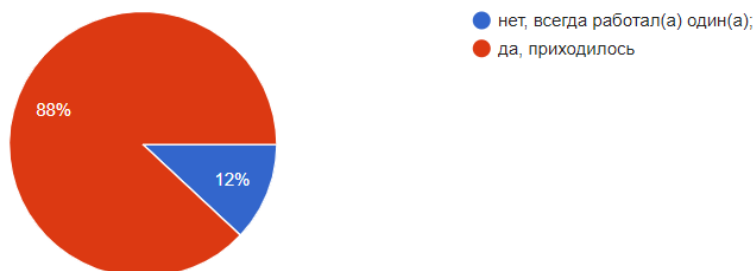


Рисунок 1. Деловая игра: индивидуальный или коллективный подходы (Составлено авторами)

На вопрос «Удобно ли Вам выполнять различные задания, в процессе деловой игры, работая в группе?» 88% опрошенных ответили положительно (Рис.1). Вероятнее всего это связано с тем, что в процессе деловой игры для обучающихся существует выбор как представлять результат работы в процессе деятельности. Как показал дополнительный опрос обучающиеся решать проблемную ситуацию игры совместно получается намного эффективнее, чем индивидуально. Но тем не менее 16% опрошенных выполнять роль отведенную деловой игрой гораздо сложнее, вероятнее, из-за недостаточного доверия другим членам команды.



Рисунок 2. Организация деловой игры в форме коллективной работы

Вопрос «Как вы думаете, зачем преподаватель организует деловую игру в форме коллективной работы?». 60% респондентов считают, что самое главное преимущество командной работы заключается в том, что «группа может получить развитие и в дальнейшем сможет решать самые сложные задачи в процессе деловой игры». Несомненно, группа способна прогрессировать и выходить на новый уровень развития. По 20% опрошенных думают, что группы нужно создавать для того, чтобы «преподавателю руководителю было легче управлять» и было больше инновационной активности во время деловой игры.

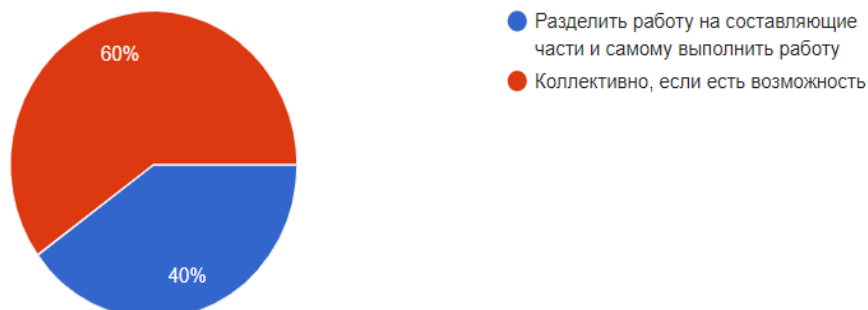
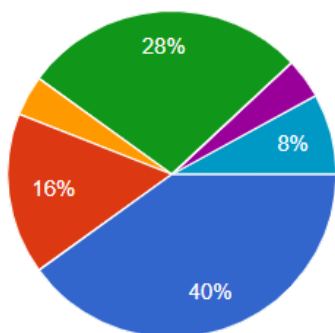


Рисунок 3. Характер решения задач в процессе деловой игры

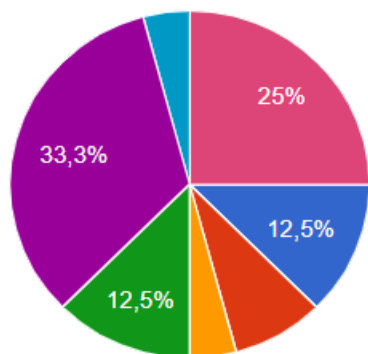
На вопрос «Принимая какое-либо сложное решение в процессе деловой игры, как на Ваш взгляд его легче реализовать?» 60% респондентов считают, что легче реализовать решение самостоятельно, а 40% коллективно. Опрашиваемые считают, что при выполнении какого-либо задания лучше положиться на себя. Это может быть связано с тем, что обучающиеся не готовы распределять объем работ в процессе принятия решения и брать ответственность за других членов команды, разделять с кем-то совместную деятельность, потому что работать самостоятельно им комфортнее. Но 40% предпочитают разделять обязанности, коммуницировать с другими людьми, обсуждая совместное решение.



- Конформист - следует общепринятым нормам поведения, пассивно согла...
- Догматик - упорно держится известных норм, стоит до последнег...
- Борец за правду - является носителем и выразителем общественной мора...
- Оптимист - всегда уверен в успехе общего дела, находит пути выхода...
- Нигилист - всегда не уверен в успех...
- Общественник - увлечен обществен...

Рисунок 4. Наиболее предпочитаемые поведенческие роли в процессе деловой игры

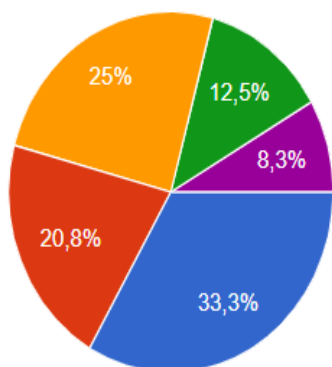
Рассмотрим статистику поведенческих ролей в процессе проведения деловой игры. В данном вопросе респонденты выбирали роль, которая соответствует им при разработке решения в процессе деловой игры. Часть респондентов 40% считают себя конформистами - следуют общепринятым нормам поведения, пассивно соглашаются с решением группы, представляя "молчаливое большинство". Как показал дополнительный опрос большинству опрошенных не хватает опыта работы в групповом принятии решения.



- Генератор идей - выдвигает принципиальные идеи, определяет...
- Эрудит - носитель энциклопедических сведений по широкому кругу пробле...
- Энтузиаст - личным примером и обаянием заражает группу верой в у...
- Компилятор идей - доводит фундам...
- Эксперт - обладает способностью о...
- Критик - подвергает критическому а...
- Организатор - организует работу гру...

Рисунок 5. Наиболее предпочитаемые творческие роли в процессе деловой игры

Статистика творческих ролей (Рисунок 5). Популярная роль среди опрошиваемых – эксперт (33,3%). Респонденты отмечают, что обладают способностью оценить целесообразность той или иной идеи и дать правильный совет по ходу обсуждения. 25% ответили, что могут организовывать работу группы, координировать в процессе «мозгового штурма» работу отдельных членов группы с позиции достижения конечной цели. По 12,5% ответов получили такие роли как генератор идей (выдвигает принципиальные идеи, определяет ключевые проблемы, предлагает альтернативы решения, определяет пути и средства реализации идей) и компилятор идей (доводит фундаментальные идеи до прикладного решения, обладает способностью соединения разных идей, разрабатывает технологию использования выдвинутых идей на практике).



- Лидер - человек, обладающий в группе высоким личным и професси...
- Делопроизводитель - выполняет важную рутинную работу по фиксац...
- Связной - связывает на неформальной межличностной осн...
- «Сторож» - распределяет и контролирует потоки информации, о...
- Координатор - осуществляет увязку действий отдельных членов группы...

Рисунок. 6 Наиболее предпочитаемые коммуникативные роли в процессе деловой игры

Респонденты считают, что они могут пользоваться авторитетом в группе. Часть респондентов (25%) могут связывать на неформальной межличностной основе членов группы, иногда конфликтующих между собой, обеспечивают внешние взаимосвязи группы. На третьем месте (20,8%) – делопроизводитель (выполняет важную рутинную работу по фиксации идей, справок, мнений и составлению итогового отчета группы). Четвертое место - «сторож» - распределяет и контролирует потоки информации, оценивая важность или второстепенность сообщений, и доводит их до лидера.

Выводы. Таким образом в процессе деловой игры возрастает осознанность обучающимися необходимости работы в команде, изменяет отношение к своим сверстникам, меняет демонстративный стиль поведения в команде, что является основой развития способности эффективно организовывать групповую работу на основе знания процессов групповой динамики и принципов формирования команды. Несомненно, что способности, которые проявились во время деловой игры не будут полностью сформированы в ходе данного метода педагогического проектирования, но ключевая компетентность предполагает формирование ее в течении длительного времени и в рамках других курсов по разным направлениям подготовки.

Литература:

1. Васильева Л.И., Егоров Е.Е., Лебедева Т.Е. Приведение компетенций ФГОС к квалификационным требованиям профессионального стандарта, и их реализация в подготовке менеджера // В мире научных открытий. – 2014. – № 3 (51). – С. 124-137.
2. Беляев Ю.М. Инновационный менеджмент: учебник: [16+] / Ю.М. Беляев. – Москва: Дашков и К°, 2018. – 220 с. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=496063> (дата обращения: 08.11.2021). – Библиогр.: С. 159-162. – ISBN 978-5-394-02070-4. – Текст: электронный.
3. Каргапольцева Н.А., Масликова Э.Ф. Социализация личности и качество образования // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. – №9(184). – С. 23-28.
4. Козырева О.А. Педагогическое моделирование в профессиональной деятельности учителя и научно-педагогического работника // Вестник Мининского университета. – 2020. – Том 8, №2. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/issue/view/35/showToc> (дата обращения: 10.09.2020).
5. Кравцова А.К. Влияние степени развития эмоционального интеллекта на эффективность управленческой деятельности в контексте организационной культуры // Изв. Сарат. ун-та. Новая сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2010. – Т. 10, Вып. 4. – С. 69-73.
6. Нигматуллина И.В. Игра как метод интерактивного обучения: учебное пособие для преподавателей / И.В. Нигматуллина; Финансовый университет при Правительстве РФ. – Москва: Прометей, 2018. – 62 с. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=494913> (дата обращения: 08.11.2021).
7. Прохорова М.П., Ваганова О.И. Технология образовательного события в российской и зарубежной образовательной практике // Вестник Мининского университета. – 2019. – №4 <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1033>
8. Прохорова М.П., Лебедева Т.Е., Григорян К.М. Современные методы и технологии обучения в высшей школе: обзор зарубежного опыта // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов. – Ялта.: РИО ГПА. – 2020. – Вып. 66. – Часть 4. – С. 235-238
9. Салаяева Е.Ю. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров как актуальная проблема современной профессиональной школы // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 4. – С. 69-71.
10. Слепенкова Е.А., Аксенов С.И. Становление и развитие педагогического образования в России: XVIII – XX вв. // Вестник Мининского университета. – 2021. – Том 9. – №1. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-1-7>

Педагогика

УДК 373.1; 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Юртаева Ольга Алексеевна
ГБОУ ДПО РК «Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования» (г. Симферополь)

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧЕНИКА

Аннотация. В статье рассматривается проблематика становления функциональной грамотности у субъектов образовательного процесса. Обнаружено, что развитие функциональной грамотности у учителей влияние на этапы развития функциональной грамотности учащихся.

Ключевые слова: функциональная грамотность, грамотность, образование, учитель, обучающийся, образованность.

Annotation. The article deals with the problems of the formation of functional literacy in the subjects of the educational process. It was found that the development of functional literacy in teachers affects the stages of the development of functional literacy of students.

Keywords: functional literacy, literacy, education, teacher, student, education.

Введение. Исторически сложилось так, что приобретение способности читать и писать все большим количеством людей было тесно связано с быстрым экономическим, технологическим и физическим ростом нашей страны.

В этом смысле повышение компетентности в чтении и письме сочеталось с растущим интересом к политике и общественным делам, с новыми возможностями изменить свой образ жизни и с более широкой концепцией мира. По мере того как эта среда процветала и общество стремилось стать более осведомленным и разнообразным, оно должно было стать более грамотным. Социально-экономическое развитие требовало более образованных людей, и к концу 19 века было введено обязательное образование. При обеспечении формального образования для все большего числа людей печатный язык стал основным способом передачи и получения информации. В результате навыки чтения приобрели все большее значение в приобретении и измерении человеческих компетенций.

Изложение основного материала статьи. В течение многих лет термин "грамотность" означал приобретение интеллектуальных навыков, связанных с базовыми компетенциями в области чтения и письма, и определялся в терминах различных образовательных мер.

В самом широком контексте "грамотность – это способность демонстрировать все виды поведения, необходимые человеку для того, чтобы адекватно реагировать на все возможные задачи по чтению". Во время Второй мировой войны армия использовала термин "функциональная неграмотность" для классификации лиц, которые не могли использовать письменные инструкции для адекватного выполнения основных военных задач. С тех пор появился термин "функциональная грамотность", который используется для обозначения компетенций, необходимых для выполнения задач, считающихся необходимыми для адекватного функционирования взрослых.

Во время Второй мировой войны армия ввела термин "функциональная грамотность" для обозначения способности использовать письменные инструкции для адекватного выполнения основных военных функций. законодательство первоначально концептуализировало образование взрослых в связи с трудоустройством.

Грамотность или компетентность в работе с печатными материалами, по-видимому, обеспечивают эффективный способ повышения качества жизни, позволяя человеку получать и передавать знания и получать культурно-эстетическое удовлетворение. Не существует верхней границы жанра литературы, которую должен читать человек [1].

С другой стороны, функциональная грамотность в большей степени связана с уровнем навыков, необходимых отдельным лицам или группам населения для выполнения определенной задачи чтения в реальной жизни.

Таким образом, функциональная грамотность определяется здесь как чтение (понимание печатных материалов) для достижения, сохранения или максимизации цели, или цели имеющей значение "выживания". Возможной мерой для определения степени полезности для "выживания" является процент людей, которые занимаются чтением как средством достижения какой-то цели, а не как целью самой по себе.

Например, университетские программы, как правило, делают акцент на обучении, которое является прогрессивным, развивающим, ориентированным на процесс и конструктивистским, без различия между ценностями, которые они начинают принимать во время учебы в университете, и ценностями, к которым они, как ожидается, будут тяготеть в конкретных школах. В любой культурной среде ценятся определенные инструменты. Когда в обстановке присутствуют противоречивые мотивы, участники неизбежно выбирают, вынуждены принимать или тяготеют к одному набору целей, а не к другому, наряду с инструментами, наиболее способствующими достижению этих целей [6].

Чтобы проиллюстрировать, что функциональная грамотность – это "выживание", один и тот же документ можно прочитать с целью достижения цели или для удовольствия. В контексте, связанном с работой, мы бы различали 2 человека, которые читают журнал Newsweek, но по разным причинам. Человек, который работает помощником редактора в штате Newsweek, имеет значительно отличающиеся требования к чтению от человека, который читает его для удовольствия или для получения личной информации или понимания [1].

Во-первых, контекст, в котором выполняется чтение, отличается. Таким образом, навыки и поведение при чтении, необходимые для достижения их соответствующих целей, будут отличаться. Различаются не только читатели и их цели, но и форматы, в которых представлены аналогичные материалы, и каждый тип может предъявлять различные требования к читателю.

Многие исследователи (В.А. Ермоленко, Л.М. Перминова, Т.И. Шамова и др.) отмечают различные трудности, связанные с организацией и содержанием процесса формирования функциональной грамотности, учащихся в образовательных учреждениях [6].

Оценка этих навыков, как только они были определены, является проблемой измерения, связанной с определением значимых задач.

Традиционные подходы, которые контролируют уровень сложности или максимизируют дискриминацию, наиболее полезны в ситуациях, требующих толкования норм (присуждение стипендий, поступление в колледж и т.д.) Поскольку основной целью мер по функциональной грамотности является оценка достижений в отношении определенных задач чтения, тесты с привязкой к предметной области, которые требуют создания репрезентативной выборки из четко определенной совокупности (области) задач, кажутся наиболее подходящими.

Еще один вопрос касается классификации лиц по этим мерам. Поскольку достижение функциональных компетенций является процессом на протяжении всей жизни, баллы по этим показателям просто обозначают уровень функционирования индивида в определенный момент времени. Можно ожидать, что его классификация изменится в результате взаимодействия приобретения дополнительных навыков и меняющихся требований, предъявляемых к нему обществом. Поэтому классификация индивида как "неграмотного" кажется слишком упрощенным ярлыком, несущим с собой социальные стигмы, которые нелегко стереть. Кроме того, этот термин не точно определяет конкретные задачи и уровни квалификации, которыми в настоящее время обладает человек. Представляется более уместным представлять функциональную грамотность как непрерывно распределенную, с различными точками вдоль континуума, указывающими на различные уровни функционирования. В этом смысле мера дает полезную информацию не только о текущем статусе индивида в отношении конкретных функциональных навыков, но и, кроме того, предоставляет данные, которые могут быть полезны при планировании образования в будущем. Определение точек вдоль континуума требует разработки обоснования для определения баллов отсека, которые не только будут различать лиц с различными уровнями компетентности, но и будут учитывать ошибки, связанные с неправильной классификацией лиц.

Попыткой решения, обозначенной выше проблемы повышения профессиональной компетентности учителей в развитии функциональной грамотности школьников в решении задач повседневной жизни может стать организация методической работы в общеобразовательной школе на основе кластерного подхода [6].

Важной характеристикой эффективно функционирующих кластеров является наличие в их структуре «инициаторов инноваций», то есть субъектов образования, образовательной системы или образовательного процесса, которые формируют и определяют инновационную стратегию всей системы.

Кластерная форма организации субъектов образовательного процесса приводит к созданию особой синергетической формы инноваций «тотального инновационного продукта» и позволяет ускорить его распространение через сеть коммуникаций и отношений между всеми участниками образовательного процесса. кластер.

Близость друг к другу, внутренние связи, постоянный личный контакт и общее взаимодействие способствуют общению и передаче информации внутри кластеров.

Совершенно очевидно, что оценки грамотности варьируются в той же степени, что и используемые меры. В зависимости от того, как определяется эта концепция, здесь приводятся оценки "неграмотности" в диапазоне от 1 до 20 процентов для не институционализированных групп населения. Эта разница обусловлена главным образом отсутствием согласия относительно того, что такое функциональная грамотность и, следовательно, что следует измерять. Также этой путанице способствует отсутствие четкого разграничения понятий "функциональная грамотность" и "функциональная компетентность".

Возможно, наиболее эффективные действия в решении вопросов, связанных с концепцией и измерением функциональной грамотности, будут заключаться в различении различных видов вопросов грамотности.

Выводы. В основном это включает в себя подчеркивание того, какая практическая информация необходима или какие решения человек хочет принять. Таким образом, мы могли бы использовать меры, которые дают информацию, которая будет полезна в первую очередь для:

- 1) определения требований к аудированию, чтению, письму и вычислениям для выпускников средней школы;
- 2) предоставления потенциальным работодателям конкретной когнитивной и эмоциональной информации, подходящей для отбора и расстановки персонала;

3) предоставления информации о требованиях к чтению функциональных материалов, включая каталоги, руководства, договоры аренды и приложения.

Хотя они не исчерпывают вопросов, которые можно было бы задать, они указывают на необходимость сосредоточения внимания на конкретных проблемах.

Литература:

1. Бахарева Е.В. Повышение профессиональной компетентности учителя в развитии функциональной грамотности учащихся общеобразовательной школы // Наука и школа. – 2019. – №2.

2. Саметова Ф.Т., Мырзаханова Ф.М. Функциональная грамотность как один из показателей уровня социально-культурного развития человека // Научное обозрение. Фундаментальные и прикладные исследования. – 2020. – № 2. URL: <https://scientificreview.ru/ru/article/view?Id=82> (дата обращения: 16.06.2021).

3. Самсонова Т.И., Середа Т.Ю. Исторический аспект развития функциональной грамотности // Наука в условиях пандемии: трансформации, коммуникации, стратегии: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 11 февраля 2021 г.: Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ). – 2021. – С. 87-90. URL: <https://apni.ru/article/1907-istoricheskij-aspekt-razvitiya-funktsionalnoj>

4. Социология: Энциклопедия (2003) Функциональная грамотность: Режим доступа: <http://sociology.niv.ru/doc/encyclopedia/sociological/articles/378/funkcionalnaya-gramotnost.htm>

5. Чигишева О.П., Солтовец Е.М. Бондаренко А.В. Интерпретационное своеобразие концепта «функциональная грамотность» в российской и европейской теории образования // Интернет-журнал «Мир науки». – 2017. – Том 5, номер 4. <http://mir-nauki.com/PDF/45PDMN417.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

6. Шлякова О.В. Приоритетное направление в работе – развитие функциональной грамотности школьников // Педагогическая наука и практика. – 2017. – №4 (18).

Психология

УДК 159.9

старший преподаватель Андросова Мария Ивановна

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

студент 3 курса группы АПО-19-261 Тимофеева Яна Аркадьевна

Институт зарубежной филологии и регионоведения Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОЕКЦИИ ТОКСИЧНОЙ ПОЗИТИВНОСТИ И ГАЗЛАЙТИНГА

Аннотация. Статья посвящена проблеме социализации детей и ее связи с токсичной позитивностью и газлайтингом. Представлено содержание таких понятий, как токсичная позитивность и газлайтинг и их роль в социализации детей. Также в материале представлены результаты проведенной диагностики.

Ключевые слова: газлайтинг, селф-газлайтинг, токсичная позитивность, семья, дети, социализация, эмоциональная депривация.

Annotation. The article is devoted to the problem of socialization of children and its connection with toxic positivity and gaslighting. The content of such concepts as toxic positivity and gaslighting and their role in the socialization of children is presented. The article also presents the results of the diagnosis.

Keywords: gaslighting, self-gaslighting, toxic positivity, family, children, socialization, emotional deprivation.

Введение. Социализация – очень важный период в жизни каждого ребёнка. И важно, чтобы этот этап был пройден успешно, так как многие факторы, влияющие на него, могут оставить отпечаток на личности и возможностях ребёнка. К слову, любой скрытый упрёк по поводу внешнего вида подростка от родителя может склонить его к сомнениям в своей внешности, или же строгое замечание о его компетентности по какому-либо вопросу может стать причиной сомнения в своих возможностях, так как точка зрения взрослого зачастую даже не осознанно занимает главенствующее положение в социальной иерархии дитя.

В данной статье нам бы хотелось раскрыть влияние сложностей в социализации на самосознание и самоощущение ребёнка, – а именно явлений токсичной позитивности и газлайтинга в родителско-детских отношениях.

Фигура взрослого является доминантной в глазах ребёнка, так как с самого рождения он учится брать с него пример: первые слова, движения, то, что нужно и можно делать, а что – нельзя. Младенцы имитируют всё, что говорят и делают их родители, видя в них опору и защиту, чувствуют себя безопасно. В соответствии с эпигенетической теорией Э. Эриксона потребность в безопасности – это базальная потребность возраста и основа формирования здоровой личности, которая формируется только в гармоничных родителско-детских отношениях.

Чтобы показать особенность связи родителей с детьми и её важность, обратимся к одному случаю - в 1965 году во Франции был проведен эксперимент с младенцами. Материалы видеосъёмки были размещены в виде фильма на видеохостинговой платформе YouTube и набрали более 7,8 миллионов просмотров. В ходе эксперимента детей младенческого возраста оставляли в комнате с множеством игрушек и давали свободу действий [5].

В этом фильме исследователи хотели наглядно показать влияние эмоциональной депривации на поведение младенцев в возрасте от 7 до 18 месяцев, часть младенцев были отобраны из обычных семей, другая часть из специализированных учреждений. При этом условия эксперимента не изменяются: ребенку даются кубики, и записывается реакция на этот раздражитель [1].

При этом необходимо отметить, что дети, принимавшие участие в эксперименте от имени специализированного учреждения, состояли в сложных семьях, имеющих бытовые и личностные проблемы, лишавшие возможности воспитания младенца в комфорте, безопасности и выделения ему достаточного внимания настолько, что детей насильно изымали у родителей. Другая часть младенцев состояла в семьях, где все члены уделяли внимание правильному воспитанию ребёнка не в ущерб его психологическому состоянию, поощрялась его и поддерживали, создавая чувство безопасности. На протяжении эксперимента дети из благополучных семей проявляли любопытство и активно взаимодействовали с игрушками - грызли, постукивали и т.д., тогда, как другая часть детей, либо боялась взаимодействовать с ними, либо вовсе не проявляла интерес к ним [4].

Изложение основного материала статьи. Исследователи предположили, что когда условия в семье оказываются неблагоприятными, вплоть до вынужденного изъятия ребенка из семьи, это отражается на его поведении негативно.

Создатели фильма дали зарисовки судеб малышей, изъятых из семей и помещенных в специализированные учреждения, комментируя их поведение в ходе эксперимента: «О малышке Каролин никто не заботился. Девочка на секунду увлечается кубиком, но затем полностью концентрирует свое внимание на окружающих ее организаторах эксперимента. Хмурая Вероник и вовсе не берет кубики. Ее пытаются заинтересовать башенкой, но она тревожно смотрит по сторонам. Жанна, от которой отказались несколько приемных семей, проявляет внимание исключительно к людям. Мальчик Рене недоверчиво смотрит в камеру и пытается себя успокоить». Организаторы исследования объясняют пассивность детей и их внимание к людям тревожностью и «сильным желанием найти замену матери» [2].

Такое поведение говорит о нездоровом воспитании и не совсем успешной первичной социализации ребёнка. Этот эксперимент показывает, как важно ребёнку во время социализации внимание, общение и активное взаимодействие с родителями. Конечно, эксперимент показал полярные модели взаимодействия с детьми раннего возраста – это дети из гармоничных семей и дети без семьи, но не стоит обходить вниманием детей, которые воспитываются в дисгармоничных семьях, где ребенок не чувствует ценностного отношения со стороны родителей и ближнего окружения. Важно понимать, где граница заботы о ребёнке «во благо», а где реальное подавление его интересов, желаний и даже обесценивание переживаемых чувств.

Обратимся к понятию «токсичная позитивность» с позиции семейных отношений. Общепринято считать, что «семейная токсичная позитивность – это навязчивое убеждение быть радостным и позитивным, иногда во вред своим желаниям и состоянию и вытеснение своих чувств, т.е. отрицание их, обесценивание». Данное понятие не является научным, но стало часто употребляемым в изданиях, популяризирующих психологию и транслирующих информацию о вреде, который может быть нанесен личности постоянным позитивным настроением и отрицанием, недопущением «негативных» чувств – закрывать глаза на реальность. Ведь нельзя пройти жизнь по поверхности чувств – не проживая их как опыт, который ценен для человека и сугубо индивидуален.

Это явление близко идет рука об руку с явлением газлайтинга, который принято понимать как двусторонний процесс, когда манипулятор убеждает жертву в его неправоте, искажает воспринимаемую реальность и собственные воспоминания, обесценивает мысли и опыт жертвы. В семьях такое явление встречается довольно часто, но ему придается мало значения, во многом скорее из-за менталитета, например, в России часто употребляют знаменитую поговорку «не выносить сор из избы» и т.д., ставшей причиной многих непроработанных психологических травм.

Токсичная позитивность в семье проявляется в том, что родители, когда у детей случаются какие-то проблемы, сразу же отрицают их наличие или же преуменьшают их значение, заставляя отвлечься на позитивные эмоции не выказав эмпатии. К примеру, когда сын получил плохую оценку в школе, отец полностью перекладывает ответственность проблемы на сына и говорит, что «все хорошо» и «не нужно грустить по этому поводу», просто в будущем ему нужно прикладывать больше сил, чтобы результат не разочаровал его в следующий раз. Таким образом, ребёнок как бы понимает, насколько увеличилась его ноша принести домой только хорошие оценки, и его самооценка снижается.

Также токсичная позитивность может быть преподнесена ребёнку в качестве ролевой модели: отец семейства ушел под сокращение, а мать не входит в положение и перед детьми на ужине говорит «расслабься, всё будет хорошо! Уверена, что-то да найдётся! Нужно верить в лучшее». С одной стороны, это уменьшает тревогу детей, но с другой мать семейства перекладывает ответственность и решение проблемы за случившееся на какие-то абстрактные силы, которые могут и не помочь.

Другая ситуация, когда токсичная позитивность уже проявляется в том, что ребёнок уже в результате социализации сам начал быть токсично позитивным во вред себе: после проваленного экзамена по истории он посчитал, что во всем виноват преподаватель, который принимал у него экзамен: то придирался к мелочам, то смотрел не так, поэтому он и не сдал. Тут проблема и вовсе отрицается, сводясь к заглушению своей ответственности за случившееся, аномальность социализации, – ребёнок не понимает, что такое ответственность, и что во взрослой жизни ее нужно брать на себя даже тогда, когда не хочется.

Одной из проблем токсичной позитивности и газлайтинга – это обесценивание собственных проблем, чувств, решений и опыта. Различие между этими явлениями в большинстве в том, что газлайтинг – это чаще про двусторонний процесс психологического насилия, хотя и редко встречаются легкие случаи селф-газлайтинга. Стерн Р. отмечал, что жертва газлайтинга проходит определенные стадии – это отрицание, сомнение и принятие на веру [2]. Людей, пользующимися этим видом манипуляций, называют абьюзерами.

Вообще, в семье газлайтинг бывает даже неосознанным. Когда родители утешают ребёнка при неудачах и провалах, они искренне хотят, чтобы ему полегчало, но иногда просто не желают сталкиваться с его чувствами и убеждают его, что ему совсем не обидно и не больно. Лучшим вариантом решения этой проблемы не является драматизация каждой неудачи, но признание того, что ребёнку действительно обидно, и уже потом появляется возможность приступить к утешениям и решению проблемы.

Самый запоминающийся момент в газлайтинге родителей над детьми – это то, что иногда они открыто заявляют своему ребёнку, что он «эгоист» и «неблагодарный», ища в этом то, что в будущем этот ребёнок станет более внимательным и эмпатичным к окружающим, хотя на самом деле сеют в нем чувство вины и убеждают, что с ним что-то не так. Отсюда появляются проблемы с самооценкой и объективным восприятием своих мыслей и чувств, которые по-своему скажутся на дальнейшем процессе социализации.

Давайте разберем, почему именно происходит родительский газлайтинг:

1. Происходит утрата контроля над взрослеющим ребёнком. Процесс социализации и подростковый период сам по себе подразумевает усвоение ребёнком новых ценностей и норм общества, столкновение его с разными жизненными ситуациями и решение разных проблем. Однако некоторым родителям кажется то, что их ребёнок становится более самостоятельным и это им кажется неправильным, отчего они начинают лгать своим детям, обесценивать их эмоции и опыт, чтобы морально быть выше над ними и сохранять главенствующее положение в иерархии социальной ячейки.

2. Стиль воспитания – это модель взаимодействия родителей с ребёнком, которая может базироваться на гармонии, также на ее отсутствии. Во многом стиль воспитания в семьях может играть роль при возможности возникновения или наличии газлайтинга. К примеру, семья с авторитарным стилем воспитания, игнорирующие потребности и желания ребёнка, но также предъявляющие высокие требования, вполне могут считаться семьями, в которых обесцениваются чувства и эмоции ребёнка, а это не что иное, как явление газлайтинга.

3. Отрицательное воздействие на успешную социализацию ребёнка оказывают родительские комплексы и проецирование их на него. Некоторые родители пытаются спроецировать свои страхи и невзгоды на ребёнка, манипулируя им, морально унижая и прибегая к газлайтингу вместо того, чтобы проанализировать то, что их беспокоит на самом деле и заставляет сомневаться в том, насколько они хорошие родители [1].

Так повзрослевшие дети из семей с психологическими проблемами начинают понимать, что были долгое время под манипуляциями своих родителей, отчего вскрываются психологические травмы, которые иногда не могут решиться

самостоятельно без профессионального вмешательства специалистов, тратятся моральные и физические ресурсы, которые могли быть сохранены еще в детстве. Они отмечают то, что имеют несколько измененные воспоминания о тех или иных событиях в жизни, не уверены в тех или иных моментах, постоянно сравнивают себя с другими и преуменьшают свои переживания, иногда даже перекалывают ответственность за что-либо на кого-то другого. Это является признаками того, что они были жертвами, которые либо оправдывались от этого и провели анализ своей личности и привычек, либо остались жертвами, которые в будущем могут спроецировать то, что с ними делали родители, уже на своих детей [3].

Для выяснения соотношения взрослых жертв семейного газлайтинга и токсичной позитивности, мы провели небольшое исследование, для которого был использован опросник. Респонденты – 30 студентов 2-3 курсов Института Зарубежной Филологии и Регионоведения ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова». Система оценивания в вариантах выбора из 3 ответов.

- 1) Насколько вы чувствуете себя счастливым?
 - а) вполне – 15 ответов (50%);
 - б) не знаю – 9 ответов (30%);
 - в) нет – 6 ответов (20%).
- 2) Приятные ли у вас воспоминания с детства?
 - а) вполне – 19 ответов (63,3%);
 - б) не знаю – 6 ответов (20%);
 - в) нет – 5 ответов (16,7%).
- 3) Уверены ли вы в своих мыслях и адекватности своих чувств в определённых жизненных ситуациях?
 - а) вполне – 22 ответа (73,3%);
 - б) не знаю – 5 ответов (16,7%);
 - в) нет – 3 ответа (10%).
- 4) Вы контролируете свою жизнь?
 - а) вполне – 16 ответов (53,3%);
 - б) не знаю – 7 ответов (23,3%);
 - в) нет – 7 ответов (23,3%).
- 5) У вас бывают вспышки гнева в результате накопления негативных эмоций?
 - а) бывают – 3 ответов (10%);
 - б) не знаю – 7 ответов (23,3%);
 - в) нет – 20 ответов (66,7%).
- 6) Все ли воспоминания с детства вам ясны?
 - а) вполне – 17 ответов (56,7%);
 - б) не знаю – 9 ответов (30%);
 - в) нет – 4 ответа (13,3%).
- 7) Какие у вас отношения с родителями?
 - а) хорошие – 16 ответов (53,3%);
 - б) нейтральные – 8 ответов (26,7%);
 - в) негативные – 6 ответов (20%).
- 8) Как часто вы сравниваете себя с другими людьми?
 - а) часто – 19 ответов (63,3%);
 - б) не знаю – 6 ответов (20%);
 - в) редко – 5 ответов (16,7%).
- 9) Часто ли вы недовольны своими успехами?
 - а) часто – 11 ответов (36,7%);
 - б) не знаю – 10 ответов (33,3%);
 - в) редко – 9 ответов (30%).
- 10) Предполагали ли вы, что являетесь жертвой газлайтера?
 - а) да – 8 ответов (26,7%);
 - б) не знаю – 12 ответов (40%);
 - в) нет, – 10 ответов, 33,3%.

Выводы. Исходя из полученных результатов опроса, мы можем предположить, что среди опрошенных студентов есть повзрослевшие жертвы газлайтеров и те, на ком в детстве применялась токсичная позитивность. Как правило, чтобы осознать, что они стали жертвами и успешно побороться с тем, через что они прошли, требуется много сил и терпения, поэтому реабилитация и самоанализ – крайне важный этап.

Для того, чтобы оправиться после такого явления в своей жизни, люди зачастую прикладывают много усилий. Давайте разберём некоторые советы или установки по восстановлению психологического состояния от газлайтинга:

- 1) дистанцироваться от ситуации и манипулятора;
- 2) снижать уровень стресса и раздражающих факторов – постараться меньше тревожиться и очень важно стараться смотреть на жизнь осознанно, признавая свои эмоции, мысли и чувства;
- 3) избегать депрессивных состояний, так как они являются тяжелым последствием длительного взаимодействия с манипулятором, и поэтому необходимо обратиться к специалисту;
- 4) слушайте и прислушивайтесь к себе – это очень важный шаг к принятию себя после газлайтинга;
- 5) если вы сомневаетесь в чем-то, то постоянно проверяйте факты и доверяйте сначала близким людям, а потом увеличьте количество лиц, с которыми вы будете ощущать себя безопасно;
- 6) уделяйте время на хобби, они расслабляют и тело, и душу.

К сожалению, в детстве ребёнок не особо осознает, что находится под давлением манипулятора и поддается его влиянию, что неблагоприятно влияет на его психику. Поэтому приведенные выше рекомендации скорее подойдут уже взрослым жертвам газлайтинга, осознавшим, что они всё это время были подвержены психологическому насилию.

Литература:

1. Зицер Д. Любить нельзя воспитывать. – М.: Клевер-Медиа-Групп, 2017. – 256 с.
2. Стерн Р. Скрытые манипуляции для управления твоей жизнью. STOP газлайтинг. – СПб.: Питер, 2020. – 304 с.
3. [URL]: <https://zen.yandex.ru/media/hotpled/50-ottenkov-gazlaitinga-kak-blizkie-manipuliruiut-vami-5c8761601ad21c00b330abce>
4. [URL]: <https://www.youtube.com/watch?v=ChoOExRLT4Q>
5. [URL]: <https://chips-journal.ru/news/video-1965-goda>

УДК 159.9

аспирант 2 курса Волкова Евгения Сергеевна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Московский городской педагогический университет» Самарский филиал (г. Самара);

доктор психологических наук, доцент Капцов Александр Васильевич

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Московский городской педагогический университет» Самарский филиал (г. Самара)**СТАДИИ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ И СПОСОБЫ ВЫПОЛНЕНИЯ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ КАК ПРЕДИКТОРЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ УЧАЩИХСЯ 11 КЛАССОВ**

Аннотация. В статье рассмотрены результаты эмпирического исследования, доказывающие влияние выраженности стадий становления субъектности и способов выполнения учебных действий учащихся 11 классов на академическую успеваемость, индикатором которой в данном исследовании выступают результаты ЕГЭ. Показана объективность и применимость экпсихологической (онтологической) модели В.И. Панова для оценки сформированности у учащихся УУД и общей компетенции «умение учиться».

Ключевые слова: стадии становления субъектности, способы, учебные действия, компетенции, тесты достижений.

Annotation. The article discusses the results of our empirical study proving the influence of subjecthood stages of formation and learning actions performance methods of 11th grades pupils on their academic performance, the indicator of which in this study is the USE results. The article shows that the eco-psychological (ontological) model of Panov V.I. is objective and applicable to evaluate the formation of pupils' universal learning actions and their general "ability to learn" skill.

Keywords: subjecthood stages of formation, methods, learning actions, skills, achievement test.

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ №20-013-00286

Введение. Профессиональное самоопределение нынешних школьников происходит в условиях продолжающейся цифровизации жизни и наступления так называемого события «джокера», события, вероятность реализации которого была весьма низка, но имела серьезные последствия [4]. Таким «джокером» оказалась пандемия, которая до неузнаваемости изменила условия обучения в школах и труда в организациях, а также явилась триггером масштабных социально-экономических изменений в различных сферах человеческой жизни, в том числе и профессиональной. Изменения произошли в востребованности профессий и в формах отношений между работниками и работодателями. Существенно повысилась роль HR-деятельности. Удаленная работа и привлечение временного персонала стали распространенными практиками, а такие формы занятости, как телетруд, аутсорсинг и аутстаффинг персонала, перешли из категории нестандартных форм – в стандартные [11]. Таким образом дальнейшее развитие образования следует подвергнуть корректировке с учетом происходящих изменений.

Изложение основного материала статьи. Среднее общее образование в нашей стране имеет ряд существенных противоречий. Первое противоречие заключается в расхождении декларируемых принципов формирования в системе общего образования «гибких компетенций» (как синонимы употребляются «мягкие навыки», «навыки 21 века», «универсальные компетентности», «4К») и реально существующих форм выпускных экзаменов (ЕГЭ). Гибкие компетенции – это совокупность универсальных (не связанных с конкретным предметом) надпрофессиональных знаний и навыков, позволяющих успешно решать жизненные и профессиональные задачи [13]. Это противоречие смещает акцент работы преподавателей с формирования неспециализированных (надпредметных) учебных навыков на подготовку к конкретным предметным экзаменам, а в одиннадцатых классах к ЕГЭ.

Второе противоречие касается профориентационной работы в старших классах. С одной стороны, личностное и профессиональное самоопределение школьников длится вплоть до окончания обучения в школе, с другой стороны, уже в девятом классе ученик должен определиться с профилем 10 и 11 класса, в котором он будет учиться. Так как чаще всего профильные классы лишаются непрофильных предметов (например, в физико-математическом классе нет уроков биологии и химии), то ученики практически теряют возможность поменять свое решение о выборе выпускных экзаменов и направлении будущего высшего образования.

Проходящие в жизни изменения требуют пересмотра подходов к профориентационной работе. На первый план выходит способность профориентационных методик выделить существенные личностные характеристики субъекта учебной деятельности и процессы становления субъектности обучающегося, которые позволяют определить не только профессиональные сферы их успешного применения, но и возможные векторы коррекции развития субъектности в процессе обучения. Таким образом, от гносеологического подхода к понятию субъекта целесообразно переходить к онтологическому подходу становления субъектности.

В гносеологическом подходе человек рассматривается уже в качестве состоявшегося субъекта различных видов деятельности. В данном смысле проблемой субъекта в отечественной психологии занимались К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, А.В. Петровский, В.А. Петровский и др. Этими учеными разрабатывались модели смыслового содержания категории «субъект» и ее соотношение с другими ключевыми понятиями в деятельностном подходе, такими как: «личность», «индивид», «индивидуальность» [17].

Так методологические аспекты понятия субъекта в психологии рассматривались в исследованиях К.А. Абульхановой [1], которые были направлены на разъяснение и развитие психологического смысла категории субъекта в понимании ее учителя Л.С. Рубинштейна [16].

К.А. Абульханова говорит о двояком смысле понятия субъекта: с одной стороны понятие субъекта характеризует некий этический идеал (вершину совершенства), с другой стороны оно характеризует стремление конкретной личности к совершенству, к саморазвитию через преодоление противоречий [1].

Онтологический подход к развитию психики применен в экпсихологическом подходе В.И. Панова [12]. В рамках данного подхода субъектность и соответствующие субъектные качества рассматриваются в онтологическом континууме «субъект спонтанной активности – субъект произвольного действия», что позволило разработать экпсихологическую (онтологическую) модель становления субъектности. Согласно этой модели субъектность рассматривается как последовательное становление субъектных качеств, необходимых индивиду для опредмечивания своей потребности в освоении нового действия (стадия потребности), в способности сформировать концептуальный образ нового действия (стадия «наблюдателя»), в способности репродуктивно воспроизвести это действие «по образу и подобию» (стадия «подмастерья»), в готовности принять и использовать критику и подсказку со стороны обучающего (стадия «ученика»), в

способности и даже потребности увидеть ошибки в выполнении этого действия другими (стадия «критика»), в способности самостоятельно и правильно выполнять новое действие (стадия «мастера»), в способности и потребности использовать освоенное действие для творческого самовыражения или освоения новых, более сложных действий (стадия «творца», т. е. стадия самообразования и продуктивного развития) [18].

Если применить онтологический подход к школьному образованию, то можно рассматривать становление субъектности не только как процесс освоения знаний и навыков в конкретной учебной дисциплине, но и как процесс освоения навыков непосредственно самого обучения. Самостоятельное приобретение и интеграция знаний является одной из ключевых компетенций, которую должна сформировать школа по ФГОС [15]. Способности к самообразованию очень важны для взрослой жизни. В рамках современных концепций непрерывного образования оно осуществляется через: освоение образовательных программ в организациях, осуществляющих образовательную деятельность («формальное образование»); обучение, не сопровождающееся выдачей документа, происходящее в образовательных учреждениях или общественных организациях, клубах и кружках, а также во время индивидуальных занятий с репетитором или тренером, либо просвещение в рамках деятельности общественных и иных социально ориентированных организаций («неформальное образование»); индивидуальную познавательную деятельность, сопровождающую нашу повседневную жизнь и не обязательно носящую целенаправленный характер («самообразование» или «информальное/спонтанное образование») [9]. В настоящее время именно «информальное образование» начинает играть все большую роль, поэтому общая компетенция способности к самообразованию становится важным элементом успешного освоения необходимых для профессионального и личностного развития профессиональных компетенций. Таким образом, становление субъектности обучающегося можно трактовать как развитие такой его общей компетенции, как умение учиться.

Компетенции также можно рассматривать во взаимосвязи с универсальными учебными действиями (УУД). Е.А. Балашова проводит анализ понятий УУД и «компетенции/компетентности». Универсальный характер учебных действий проявляется в том, что они носят надпредметный, метапредметный характер; обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности; создают условия для преемственности всех ступеней образовательного процесса; лежат в основе организации и регуляции любой деятельности независимо от ее специально-предметного содержания. УУД в «широком» смысле понимается как умение учиться, то есть это способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию через сознательное и активное присвоение нового социального опыта. В «узком» (психологическом) значении УУД – это совокупность способов действий обучающегося, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений [2].

УУД можно отнести к практическим компетенциям как один из компонентов компетентности. Компетентным считается человек, не только имеющий достаточный опыт деятельности, но и обладающий специальными знаниями для успешного применения приобретенного жизненного опыта. Только в этом случае субъект деятельности может эффективно действовать в меняющихся условиях, приспосабливаясь к происходящим изменениям, самосовершенствоваться, непрерывно учиться, что возможно только при развитии умения учиться, то есть сформированном комплексе УУД [2].

Таким образом, становление субъектности обучающегося можно рассматривать как процесс овладения УУД и общей компетенцией «умение учиться». Тогда конечный результат процесса образования, то есть результат становления субъектности обучающегося – это успешно сформированные УУД и компетенция способности учиться.

Согласно принципу факральности, описанному в исследовании А.В. Капцова, каждая из семи стадий становления субъектности в свою очередь состоит из семи базовых способов выполнения учебных действий: целеполагание, наблюдение, подражание, учение, критика, мастерство, созидание [6].

На структуру стадий субъектности и качество освоения учебных действий влияют как образовательная среда, так и личностные черты, ценности, а также способности индивида [7], которые влияют на становление субъектности во всех сферах жизни, как в учебной, так и в профессиональной. Соответственно формирование профессиональной субъектности во многом будет зависеть от особенностей становления стадий субъектности обучающегося. Исходя из этого, можно сделать вывод о важности выявления особенностей становления субъектности обучающегося в профориентационной работе школ.

Опросники по стадиям становления субъектности и способам выполнения учебных действий представляют собой самоотчет учащегося. В этом их основной недостаток – они отражают не объективную действительность, а собственное мнение школьника относительно себя и своих умений и навыков. Но необходимо иметь четкие объективные критерии, которые бы позволили оценить достигнутый уровень развития навыков, знаний и умений. Объективными психодиагностическими методиками в этом случае выступают тесты достижений. Они отражают не только влияние опыта, общих способностей на понимание и решение различных проблем и задач, но и диагностируют воздействие программ обучения на эффективность усвоения того или иного набора знаний, а также формирование общих и специальных умений. Иными словами, тесты достижений оценивают успехи в овладении образовательной программой индивидом в конце обучения [3]. Таким тестом достижений у нас в стране является ЕГЭ, и ожидаемым результатом освоения средней общеобразовательной программы должны стать успешная сдача ЕГЭ и поступление в ВУЗ, соответственно логично будет предположить, что стадии субъектности обучающихся и способы выполнения ими учебных действий являются предикторами академической успеваемости, выраженной результатами ЕГЭ по разным дисциплинам.

Гипотезой настоящего исследования выступило предположение о том, что стадии субъектности и способы выполнения учебных действий одиннадцатиклассниками позволяют спрогнозировать успешность овладения школьной программой, индикатором которой являются результаты ЕГЭ.

Для исследования стадий становления субъектности и способов выполнения учебных действий учащихся одиннадцатых классов общеобразовательной школы использованы методики ОСС-Ш (стадии становления субъектности) и ОСС-ШФ (способы выполнения учебных действий) [5]. В качестве определения успешности овладения общеобразовательной программой учащимися использованы предоставленные обучающимися результаты ЕГЭ по русскому языку, профильной математике и обществознанию.

В качестве эмпирической базы выступили ученики 11 классов общеобразовательной школы, в общем количестве 41 человек.

Термин «предиктор» может быть истолкован в «широком» смысле слова как та исходная характеристика индивида и его окружения, по которой можно с большим или меньшим основанием статистически предсказывать другую (целевую) характеристику того же индивида [10]. Регрессионный анализ наиболее часто используется как метод построения прогноза, в нем предикторами называются такие независимые переменные, изменения которых приводят к изменениям других зависимых переменных – откликов [10].

В качестве независимых переменных, то есть предикторов, в исследовании выступили стадии становления субъектности и способы выполнения учебных действий. Зависимыми переменными стали результаты ЕГЭ учащихся по трем учебным дисциплинам: профильная математика, русский язык и обществознание.

Математическая обработка данных осуществлялась с помощью пошагового регрессионного анализа в среде STATISTICA 10.0.

В результате регрессионного анализа предикторов академической успеваемости учащихся, были получены следующие результаты, представленные в таблице.

Таблица

Коэффициенты регрессии (Бета) стадий становления субъектности и способов выполнения учебных действий учащихся 11 класса (n = 41), при $p < 0,05$

Стадии становления субъектности и способы выполнения учебных действий	Русский язык	Математика	Обществознание
«Мастер»	0,693	0,520	0,746
Целеполагание	0,712	0,455	1,211
Наблюдение			-0,874

Согласно таблице, можно сделать однозначный вывод о взаимосвязи стадий становления субъектности учащихся одиннадцатых классов и способов учебных действий с результатами Единого государственного экзамена. Линейную зависимость показала академическая успеваемость со стадией субъектности «Мастер». Напомним, что стадия «Мастер» в экпсихологической (онтологической) модели становления субъектности В.И. Панова рассматривается как стадия субъекта произвольного выполнения действия-образца, на основе осознанного (внутреннего) контроля и произвольной коррекции правильности его выполнения [18]. Иными словами, учащийся с выраженной развитой данной стадией уже в своем субъективном понимании достиг совершенства в выполнении своей деятельности, то есть учении, проще говоря, научился учиться. Заметим, что ученики, находящиеся на стадии «Мастер» получили высокие результаты ЕГЭ по всем анализируемым предметам. Таким образом, это доказывает универсальность данного подхода без привязки к конкретным дисциплинам. Можно сделать вывод, что результаты ЕГЭ отражают объективную картину сформированных УУД и компетенций.

Анализ способов выполнения учебных действий показал влияние такого способа как «целеполагание» на результаты ЕГЭ. Этот способ характеризует учеников как способных к формированию цели, которая определяет уровень учебных достижений и регулирует способ достижения этой цели [8]. Данная способность в сущности является также надпредметным навыком, оказывающей влияние на все рассматриваемые дисциплины. Это утверждение находит свое подтверждение в исследованиях осознанной саморегуляции человека В.И. Моросановой. Целеполагание является системообразующим компонентом саморегуляции. Осознанная саморегуляция представляет собой многоуровневую и динамическую систему процессов, состояний и свойств, являющихся инструментом инициации и поддержания активности, направленной на осознанное выдвижение и достижение субъектных целей. В психологии накоплены многочисленные данные, демонстрирующие вклад разнообразных психологических переменных в академическую успеваемость, как например, интеллект, мотивационные проявления, личностные диспозиции и особенности саморегуляции. Осознанная саморегуляция является одним из ключевых факторов успешности учебной деятельности, не только внося непосредственный вклад в успеваемость, но и выступая в качестве медиатора действия других когнитивных и личностных переменных [14].

В итоге учащиеся, получившие наивысшие баллы ЕГЭ по русскому языку, математике и обществознанию, характеризуются самостоятельностью, осознанным контролем своих действий, а также способностью планировать, ставить и достигать свои цели. Это может быть общей тенденцией, так как рассматриваемые результаты ЕГЭ относятся как к точным, так и гуманитарным дисциплинам.

Интересна выявленная взаимосвязь такого способа выполнения учебных действий, как «наблюдение» с результатами ЕГЭ по обществознанию. Отсюда можно сделать вывод, что успешное освоение знаний по обществознанию требует нестандартного мышления и отсутствия заготовленного ответа.

Также можем отметить, что опросники ОСС-Ш и ОСС-ШФ доказали свою валидность, так как обнаружилась корреляция между самооценкой испытуемых, которую показали данные опросники, и объективной оценкой, отраженной результатами ЕГЭ.

Выводы. Методика ОСС-Ш (стадии становления субъектности) и методика ОСС-ШФ (способы выполнения учебных действий) доказали свою валидность за счет получившейся взаимосвязи с объективными результатами теста достижений (ЕГЭ).

Полученные результаты исследования позволяют рассматривать стадии становления субъектности и способы выполнения учебных действий в качестве предикторов академической успеваемости учащихся. Так высокие результаты ЕГЭ по русскому языку, математике и обществознанию получили ученики с выраженной стадией «Мастер» и способом выполнения учебных действий «целеполагание».

Это дает нам право характеризовать учеников с высокими результатами ЕГЭ как самостоятельных, ставящих и достигающих цели, имеющих сформированные УУД и общую компетенцию «умение учиться».

Выявленные взаимосвязи стадий субъектности и способов выполнения учебных действий характерны для предметов как точных, так и гуманитарных наук, поэтому можно говорить об общей направленности становления субъектности и применять данную модель к различным предметам в образовательных программах.

Литература:

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999.
2. Балашова Е.А. Соотнесенность учебных действий и компетентности // Проблемы современного образования. – 2018. – № 6. – С. 118-123. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnesennost-uchebnyh-deystviy-i-kompetentnosti> (дата обращения: 05.11.2021).
3. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер, 2000. – 528 с.
4. Ван Рай В. Зарождающиеся тенденции и «Джокеры» как инструменты формирования и изменения будущего // Форсайт. – 2012. – №1. – С. 60-73.
5. Волкова Е.С., Капцов А.В. Особенности факторов становления субъектности и способов выполнения учебных действий учащихся старших классов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». – 2021. – №1 (29). – С. 42-65.

6. Капцов А.В. Принцип фрактальности при моделировании стадий становления субъектности: определение и сущность // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». – 2020. – №1 (27). – С. 88-96.
7. Капцов А.В., Колесникова Е.И. Взаимосвязь внешних и внутренних факторов со стадиями становления субъектности обучающихся // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». – 2019. – №1 (25). – С. 53-73.
8. Капцов А.В., Колесникова Е.И., Некрасова Е.В. Способы выполнения учебных действий как предикторы динамики стадий становления субъектности студентов вуза // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». – 2020. – №1 (28). – С. 60-70.
9. Котлярова И.О., Прохазка М. Информальное образование в системе непрерывного образования научно-педагогических работников // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2016. – №4. – С. 16-22.
10. Марютина Т.М., Ермолаев О.Ю., Трубников В.И. О природе психологических предикторов // Психологическая наука и образование. – 1998. – Том 3. – № 1. – С. 27-34.
11. Михайлов А.А., Федулов В.И. Влияние пандемии COVID-19 на российский рынок труда // Московский экономический журнал. – 2020. – №11. – С. 597604. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-pandemii-covid-19-na-rossiyskiy-rynok-truda> (дата обращения: 04.11.2021).
12. Панов В.И. Экопсихология. Парадигмальный поиск. – М.: Пед. ин-т РАО; СПб.: Нестор-История, 2014. – 304 с.
13. Паспорт национального проекта «Образование» (утв. президентом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 N 16).
14. Потанина А.М., Моросанова В.И. Регуляторная типология учащихся средней и старшей школы // Психология саморегуляции в контексте актуальных задач образования (к 90-летию со дня рождения О.А. Конопкина). – 2021. – №1. – С. 90-99.
15. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении Федерального Государственного стандарта среднего общего образования» от 17 мая 2012 г. № 413.
16. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – СПб.: Питер, 2017. – 287 с.
17. Станковская Е.Б. Переживание «я могу»: опыт реконструкции субъекта // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9, № 4. – С. 125-132.
18. Становление субъектности учащегося и педагога: Экопсихологическая модель / под ред. В.И. Панова. – М.: ПИ РАО; СПб.: Нестор-История, 2018. – 302 с.

Психология

УДК 159.922.6(045)

магистрант кафедры психологии Еремина Юлия Витальевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

кандидат психологических наук, доцент Вдовина Наталья Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

РАЗВИТИЕ КОНСТРУКТИВНОГО САМОУТВЕРЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена важностью развития конструктивного самоутверждения детей подросткового возраста. В научной статье дается анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования. Целью статьи является раскрытие эффективности программы развития конструктивного самоутверждения подростков. Авторами представлены результаты исследования самоутверждения подростков до и после проведения формирующего эксперимента. Приведены результаты математической обработки данных результатов исследования после формирующего эксперимента. Статья предназначена для студентов, преподавателей педагогических вузов и педагогов общеобразовательных организаций.

Ключевые слова: самоутверждение, конструктивное самоутверждение, подростки, самоотношение, программа развития конструктивного самоутверждения.

Annotation. The relevance of the article is due to the importance of the development of constructive self-affirmation of adolescent children. The scientific article analyzes the psychological and pedagogical literature on the problem of research. The purpose of the article is to reveal the effectiveness of the program for the development of constructive self-affirmation of adolescents. The authors present the results of the study of self-affirmation of adolescents before and after the formative experiment. The results of mathematical processing of the data of the results of the study after the formative experiment are presented. The article is intended for students, teachers of pedagogical universities and teachers of educational organizations.

Keywords: self-affirmation, constructive self-affirmation, teenagers, self-attitude, program for the development of constructive self-affirmation.

Введение. Самоутверждение выступает одной из главных проблем, которую рассматривает психолого-педагогическая наука в контексте саморазвития личности человека. В подростковом возрасте, данной категории отводится одно из важнейших мест, так как дети начинают осознавать свою уникальность, ценность.

Исследованием проблемы самоутверждения личности занимались такие авторы, как О.В. Барсукова и А.Ю. Усепова [1], Г.В. Доржиева [3], Е.А. Киреева [6], Л.К. Фортова и О.М. Овчинников [8] и др.

Нами были выделены следующие определения понятия «самоутверждение», которые наиболее полно раскрывают его смысл. Г.В. Доржиева рассматривает самоутверждение через призму потребности, автор считает, что самоутверждение, это: «стремление к реализации своего Эго, силы своего «Я» ведущая потребность для одаренных и амбициозных людей в профессиональном и личностном развитии» [3, С. 44].

Как утверждают О. В. Барсукова и А. Ю. Усепова, «самоутверждение – это стремление человека к сохранению собственной высокой самооценки и подтверждению ее в высказываниях других людей, а также вызванное этим стремлением поведение» [1, С. 84].

По мнению Н.А. Подымова, Л.С. Подымова самоутверждение является «стремлением человека к высокой оценке со стороны окружающих и самооценке своей личности и обусловленное этим стремлением поведение» [7, С. 147].

Как считают Л.К. Фортова и О.М. Овчинников, самоутверждение рассматривается через «стремление к получению подтверждения о собственной ценности посредством установления эквивалентных отношений между оценкой Я и объектами, обладающими ценностью» [8, С. 435].

Изложение основного материала статьи. В основу своего исследования мы взяли классификация форм самоутверждения человека, которую выделил Е.А. Киреева:

1. Первая форма – самоподавление. Человека, у которого данная форма выступает доминирующей, можно охарактеризовать, как безынициативного, скрывающего свои отрицательные эмоции за «маской» доброжелательности.

2. Вторая форма – доминирование (деструктивная). Людей данной категории характеризует высокое самомнение, навязчивость своих идей. Человек с доминирующей формой самоутверждения часто отвечает, перебивая своего собеседника, считая себя правым во всем.

3. Третья форма – конструктивная. Человека, у которого данная форма самоутверждения является доминирующей, можно охарактеризовать с положительной стороны: свое мнение он выражает в приемлемом тоне, не перебивая других, учитываем мнение оппонента [6].

Рассматривая проблему самоутверждения подростков, можно отметить, что конструктивная форма для детей данного возраста предполагает развитость рефлексии, всесторонней активности, достаточный уровень самоконтроля, самодисциплины [4].

Таким образом, исходя из анализа теоретической литературы по проблеме исследования, можно сделать следующие выводы, что самоутверждение – это стремление субъекта к переживанию самоценности и его результат, возникающий в процессе реализации им своего личностного потенциала.

Целью нашей работы является исследование доминирующих форм самоутверждения подростков, разработка программы развития конструктивного самоутверждения подростков и анализ ее эффективности.

В нашем исследовании были поставлены следующие основные задачи: на основании литературных источников провести теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования. Затем подобрать комплекс методик исследования самоутверждения подростков и провести эмпирическое исследование самоутверждения подростков. На основании полученных результатов, разработать и апробировать программу развития конструктивного самоутверждения подростков. Конечной задачей выступает определение эффективности предложенной программы, с помощью статистических методов.

Нами была проведена опытно-экспериментальная работа, которая включала в себя следующие этапы:

- 1) констатирующий – проведение диагностики доминирующих форм самоутверждения подростков данной выборки;
- 2) формирующий – разработка программы развития конструктивного самоутверждения подростков;
- 3) контрольный – повторная диагностика исследуемых показателей, применение метода математической обработки данных.

Исследование проводилось на базе МОУ «Николаевская средняя общеобразовательная школа» г.о. Саранск. В исследовании приняли участие 40 учащихся 8-х классов. Возраст испытуемых – 14-15 лет.

Цель констатирующего этапа исследования заключалась в диагностике форм самоутверждения подростков.

В ходе исследования подросткам предлагались три методики: методика «Исследование особенностей самоутверждения» (Е.А. Киреева, Т.Д. Дубовицкая), методика «Стратегии самоутверждения личности» (Е.П. Никитин, Н.Е. Харламенкова), «Методика изучения самоотношения» (МИС) (С.Р. Пантисев).

Проведенное нами исследование показало, что большинству испытуемых присущи неконструктивные формы самоутверждения: деструктивное (45%), отказ от самоутверждения (25%), доминирование (40%), самоподавление (25%). У большинства подростков преобладают следующие особенности самоотношения: средний уровень закрытости, самоуверенности, отраженного самоотношения, самоценности, самопривязанности; низкий уровень саморукводства, самопринятия; высокий уровень внутренней конфликтности и самообвинения.

На основании полученных данных констатирующего этапа исследования на формирующем этапе была разработана программа тренинга, направленная на развитие конструктивного самоутверждения подростков.

В состав экспериментальной группы мы включили 20 подростков, у которых в ходе проведения констатирующего этапа исследования по данным использованных методик была выявлена деструктивная форма самоутверждения, а также такие особенности самоотношения как низкий уровень саморукводства и самопринятия, высокий уровень внутренней конфликтности и самообвинения.

Разработанная нами тренинговая программа развития конструктивного самоутверждения, в отличие от уже существующих, отличается тем, что в ее основе лежит механизм рефлексии, который позволяет повысить самооценку и самоценность подростка, а также проанализировать и скорректировать собственное поведение.

Основная форма реализации программы является психологический тренинг. Программа содержит 16 тренинговых занятий. Средняя продолжительность занятия составляла 50–60 минут. Занятия должны проводиться 2-3 раза в неделю.

Ожидаемые результаты реализации программы: овладение конструктивными формами самоутверждения, актуализация своих личностных ресурсов, позволяющих достигать успехов, принятие ответственность на себя в решении своих жизненных задач.

Программа тренинга включала три этапа:

1. Вводный – направлен на сплочение группы подростков, создание доброжелательной атмосферы, развитие эмпатии.
2. Основной – направлен на повышение у подростков стремления к самопознанию, развитие рефлексии и навыков адекватной оценки себя.
3. Заключительный – направлен на закрепление конструктивных форм самоутверждения и оценку полученных результатов.

Каждое занятие имеет свою цель, которая позволяет достичь главную цель программы, а также следующие части: ритуал приветствия, основная часть, рефлексия, ритуал прощания.

При составлении программы развития конструктивного самоутверждения подростков нами были проанализированы работы Е.В. Гришиной [2], Л.П. Карпушиной и Т.В. Алатырцевой [5], Е.А. Киреевой [6] и др.

В ходе реализации программы должны использоваться разнообразные методы и приемы: дискуссия; ролевые игры; групповые и индивидуальные задания; медитативные техники; двигательные упражнения.

С целью выявления эффективности программы конструктивного самоутверждения подростков был проведен контрольный этап эксперимента. Были повторно изучены исследуемые характеристики с помощью методик, которые использовались на констатирующем этапе исследования.

Повторная диагностика показала, что большинству подростков экспериментальной группы, после проведения формирующего эксперимента, присущи конструктивные формы самоутверждения. У большинства подростков преобладают

следующие особенности самоотношения: средний уровень внутренней конфликтности, самообвинения, самопривязанности, самопринятия, самооценности.

Для оценки значимости произошедших изменений рассмотрели величины выборочных дисперсий двух независимых выборок между формами самоутверждения подростков экспериментальной группы до и после проведения программы развития конструктивного самоутверждения, с помощью Т-критерия Вилкоксона.

По результатам статистических подсчетов данных по методике «Исследование особенностей самоутверждения» (Е.А. Киреева, Т.Д. Дубовицкая), нами была подтверждена альтернативная гипотеза H_1 о наличии различий результатов экспериментальной группы после формирующего эксперимента по шкалам: «конструктивное самоутверждение» – (Тэмп.=1), «деструктивное самоутверждение» – (Тэмп. = 9), «отказ от самоутверждения» – (Тэмп. = 33) свидетельствуют о статистически достоверных изменениях на однопроцентном уровне значимости ($p \leq 0,01$). По результатам статистических подсчетов данных по методике «Стратегии самоутверждения личности» (Е.П. Никитин, Н.Е. Харламенкова) нами была подтверждена альтернативная гипотеза H_1 о наличии различий результатов экспериментальной группы после формирующего эксперимента по доминирующей стратегии (конструктивная/деструктивная) – (Тэмп. = 34), свидетельствует о статистически достоверном изменении на однопроцентном уровне значимости ($p \leq 0,01$).

По результатам статистических подсчетов данных по методике «Методика изучения самоотношения» (МИС) (С.Р. Панталеон) нами была подтверждена альтернативная гипотеза H_1 о наличии различий результатов экспериментальной группы после формирующего эксперимента по шкалам: «закрытость» – (Тэмп. = 13), «самоуверенность» – (Тэмп. = 5), «самоуправление» – (Тэмп. = 13), «самопринятие» – (Тэмп. = 1), «самопривязанность» – (Тэмп. = 8,5), «внутренняя конфликтность» – (Тэмп. = 24,5), «самообвинение» – (Тэмп. = 15,5) свидетельствуют о статистически достоверном изменении на однопроцентном уровне значимости ($p \leq 0,01$). По шкалам «отраженное самоотношение» – (Тэмп. = 54), «самоценность» – (Тэмп. = 58) свидетельствуют о статистически достоверном изменении на пятипроцентном уровне значимости ($p \leq 0,05$). Таким образом, по результатам математической обработки данных обнаружено, что существуют различия между уровнями сформированности форм самоутверждения подростков экспериментальной группы после формирующего эксперимента.

Выводы. В работе рассматривалась важная научная проблема – исследование доминирующих форм самоутверждения подростков. С целью выполнения представленных задач, мы провели теоретическое и практическое исследование. В ходе экспериментального исследования, нами были изучены формы самоутверждения подростков, составлена и реализована программа развития конструктивного самоутверждения подростков, а также была доказана ее эффективность с помощью метода математической обработки данных.

Литература:

1. Барсукова, О.В. Психологическое содержание понятия «самоутверждения» / О.В. Барсукова, А.Ю. Усупова // Новая наука: теоретический и практический взгляд. – 2016. – №4-3(75). – С. 84-86.
2. Гришина, Е.В. Особенности жизнестойкости подростков / Е.В. Гришина // Молодой ученый. – 2021. – № 41 (383). – С. 288-290. – URL: <https://moluch.ru/archive/383/84428/> (дата обращения: 15.10.2021).
3. Доржиева, Г.В. Психологические особенности самоутверждения подростков / Г.В. Доржиева, Э.В. Будаева // Вестник научных конференций. – 2015. – № 2. – 1 (2). – С. 44-45.
4. Жуина, Д.В. Развитие мотивации достижения успеха у подростков / Д.В. Жуина, Е.П. Кильдяйкина // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Выпуск 59. – Ч. 3. – С. 453-457.
5. Карпушина, Л.П. Общекультурная компетентность подростков как психолого-педагогическая проблема / Л.П. Карпушина, Т.В. Алатырцева // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – №4. – С. 137-141.
6. Киреева, Е.А. Психологическая поддержка конструктивного самоутверждения подростков / Е.А. Киреева // ИЦРОН. Актуальные проблемы современной педагогики и психологии. – 2019. – URL.: <https://izron.ru/articles/aktualnye-problemy-sovremennoy-pedagogiki-i-psikhologii-v-rossii-i-za-rubezhom-sbornik-nauchnykh-tru/sektsiya-19-pedagogicheskaya-psikhologiya-spetsialnost-19-00-07/psikhologicheskaya-podderzhka-konstruktivnogo-samoutverzheniya-podrostkov/> (Дата обращения: 05.10.2021).
7. Подымов, Н.А. Профессиональное самоопределение личности: временной и территориальный аспект / Н.А. Подымов, Л.С. Подымова // Известия Юго-Западного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. – 2016. – №2 (19). – С. 144-151.
8. Фортова, Л.К. Честь и достоинство в становлении и самоутверждении личности / Л.К. Фортова, О.М. Овчинников // Молодой ученый. – 2014. – № 10 (69). – С. 435-442. – URL: <https://moluch.ru/archive/69/11839/> (дата обращения: 01.10.2021).

Психология

УДК 159:944

кандидат психологических наук Забара Ирина Владимировна

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

кандидат психологических наук, доцент Твердоступ Кристина Геннадьевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования «Крымский Республиканский институт постдипломного педагогического образования» (г. Симферополь)

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ПЕДАГОГОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ

Аннотация. В статье актуализируется проблема поиска ресурсов стрессоустойчивости педагогов. Проанализированы факторы повышения стрессоустойчивости педагогической деятельности в современных условиях. Раскрыты понятия стрессоустойчивости, ценностей, ценностных ориентаций. Теоретически обоснована взаимосвязь между ценностями и стрессоустойчивостью. Изучены выраженность и содержание ценностных ориентаций педагогов с различным уровнем стрессоустойчивости.

Ключевые слова: педагоги, стресс, стрессоустойчивость, ресурсы, ценности, ценностные ориентации.

Annotation. The article actualizes the problem of finding resources for stress resistance of teachers. The factors of increasing the stress of pedagogical activity in modern conditions are analyzed. The concepts of stress resistance, values, and value orientations are revealed. The relationship between values and stress resistance is theoretically justified. The expression and content of value orientations of teachers with different levels of stress resistance are studied.

Keywords: teachers, stress, stress resistance, resources, values, value orientations.

Введение. Профессиональная деятельность педагогов является одним из наиболее напряженных видов социальной активности, несущей в себе значительный стрессогенный потенциал.

О.А. Семиздралова выделяет несколько групп стрессогенных факторов в профессиональной деятельности педагогов: 1) зависящих от условий труда, связанных с перегрузкой на работе, отсутствием свободного времени, финансовыми затруднениями, отсутствием стимулов и т.д.; 2) зависящих от личных качеств педагогов, включающие в себя страх оценивания руководством, чрезмерную ответственность, изолированность в коллективе, недостаточность педагогических знаний и умений, плохую самоорганизацию и т.д.; 3) обусловленных управленческими причинами, связанными с низкой управленческой культурой, неадекватной оценкой возможностей и способностей педагогов, авторитарностью руководителей и т.д.; 4) обусловленных межличностным общением с коллегами, имеющим негативный характер; 5) обусловленных конфликтными взаимодействиями с обучающимися и их родителями [15].

Кроме того, постоянно изменяющиеся условия социальной и экономической жизни, технологизация, компьютеризация и цифровизация всех сфер жизни человека, реформирование системы образования, слом привычных методов и подходов, интенсификация педагогической нагрузки требуют постоянного изменения и приспособления самих педагогов, что создает для них хронический стресс [1, 10, 12]. Это негативно сказывается на соматическом здоровье педагогов [9, 16].

Пандемия Covid-19, переход на дистанционное обучение, усугубили эту тенденцию, добавив новые стрессфакторы. В обширном исследовании В.Г. Гайворонского отмечается, что, по мнению педагогов, в условиях дистанционного обучения значительно повысились трудозатраты на преподавание и ухудшилось соматическое здоровье [3].

Актуальность статьи обусловлена поисками возможностей повышения устойчивости педагогов к стрессогенным факторам, переживания стресса без дезадаптации и перехода его в дистресс, сохранения соматического здоровья педагогов.

Изложение основного материала статьи. Исследованию стрессоустойчивости педагогов посвящены работы многих авторов (Н.А. Аминов, А.А. Баранов, Г.Ф. Заремба, Е.П. Ильин, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.А. Реан, С.В. Субботин и др.). Практически все исследователи признают стрессоустойчивость одним из важных профессиональных качеств педагога.

При изучении стрессоустойчивости педагогов эмпирически установленные взаимосвязи позволяют трактовать в качестве ресурсов стрессоустойчивости педагогические способности, профессионализм (Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, А.А. Реан); превалирование внутренней мотивации над внешней (А.А. Баранов); педагогическую направленность (А.К. Маркова), адекватную самооценку, позитивное восприятие себя (А.А. Баранов, А.И. Захаров, Л.М. Митина); стремление к саморазвитию и самопознанию (С.Ю. Визитова, Е.С. Романова); осуществление самоактуализации (С.Ю. Савенко); определенные личностные качества, такие как терпимость, интернальность, а также положительное отношение к педагогической деятельности и ее субъектам (А.А. Реан, С.В. Субботин).

Но в связи с возрастающим стрессогенным характером педагогической деятельности развитие и укрепление стрессоустойчивости педагогов требует новых подходов [15].

Стрессоустойчивость определяет «способность человека противостоять стрессорному воздействию или совладать со многими стрессогенными ситуациями, активно преобразовывая их или приспособляясь к ним без ущерба для своего здоровья и качества выполняемой деятельности» [2].

Динамичный характер стрессоустойчивости обусловлен, во-первых, интегративностью [4], когда возможна компенсация «невыраженности одних компонентов за счет большей развитости других» [7]. Во-вторых, с позиций когнитивно-трансактных теорий стресса динамичность стрессоустойчивости опосредуется когнитивно-аффективной оценкой ситуации и ресурсами субъекта [2].

Оценка ситуации отталкивается от субъективной репрезентации требований стрессовой ситуации, преломляющейся через личностные конструкции, в ряду которых находятся и ценностные ориентации. А.О. Прохоров считает, что смысловые установки, мотивы, ценности образуют первую подсистему структуры смысловой регуляции состояний, которая в процессе преодоления стресса вступает во взаимодействие с другими подсистемами [13].

С точки зрения ресурсной теории стресса (COR-теории С. Хобфолла) для резистентности к стрессу важным является «консервация» (накопление) ресурсов. В качестве внутренних ресурсов стрессоустойчивости ученые выделяют самооценку, уверенность в себе, удовлетворенность потребностей, ценностей, смыслов, возможность развиваться и получать блага [21].

Исследованию ценностей посвящено большое количество работ в рамках философии, этики, социологии и психологии. Но проблема ценностного является сложной и далеко не разработанной [5].

По мнению М. Рокича ценности определяются как «устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точек зрения, чем противоположный или обратный способ поведения» [20].

В основе общественных ценностей «лежат априорные смысловые структуры сознания, которые имеют общечеловеческий смысл», но для конкретного человека они являются уникальными в восприятии и переживании. Ценность является ненасыщаемой, она представляется как «желательная, должная, притягивающая субъекта» [5, С. 316]. Ценности выполняют функции регуляторов поведения и проявляются во всех сферах человеческой деятельности, в том числе и профессиональной.

М.С. Яницкий выделяет отдельные уровни ценностной системы, представляющие собой ценности адаптации, социализации и индивидуализации, формирующиеся в процессе индивидуального развития. Процессы адаптации ориентированы на ценности выживания и самоутверждения, процессы социализации – на традиционные ценности и ценности значимых других, процессы индивидуализации – на ценности творчества и личностного роста. Высшим уровнем ценностной системы ученый считает ценности творчества, свободы, самоактуализации и самореализации. Фиксация на каком-либо из уровней обуславливает доминирование соответствующего уровня ценностной системы [20].

Следующие авторы указывают на взаимосвязь между стрессоустойчивостью и ценностными ориентациями личности.

О.В. Кирпичник рассматривает влияние ценностно-смысловой сферы личности родителей, имеющих неизлечимо больных детей, на их способность справляться с хроническим стрессом, вызванным тяжелой жизненной ситуацией. Ведущие ценности – универсализм, доброта, самостоятельность, аутсайдеры – ценности власти и гедонизма. Также указывается, что сама жизненная ситуация способствует выработке определенных ценностей, помогающих сохранять душевное здоровье [8].

В работе Е.А. Рубальской показана специфичность ценностных ориентаций менеджеров в зависимости от уровня стрессоустойчивости [14].

В работе Л.И. Лочехиной показано, что интенсивность выраженности ценностей и смыслов способствует преодолению посттравматического стресса [11].

Г.А. Шукурян выявил у студентов различных специальностей положительную корреляцию стрессоустойчивости с такими ценностями как активная деятельная жизнь, здоровье, счастливая семейная жизнь, воспитанность, жизнерадостность, честность [19].

Исходя из анализа научных источников, в контексте изучения стрессоустойчивости педагогов можно выдвинуть гипотезы:

1. Существуют как общность, так и дифференциация содержания ценностной сферы у педагогов с различным уровнем стрессоустойчивости.

2. Выраженность специфических ценностей оказывает влияние на динамику стрессоустойчивости педагогов.

3. Реализация ценностей педагогов в профессиональной деятельности отражается на стрессоустойчивости.

Целью нашего исследования является изучение ценностных ориентаций педагогов с различным уровнем стрессоустойчивости.

В исследовании приняли участие 92 педагога общеобразовательных школ (учителя-предметники, учителя начальных классов, педагоги-организаторы) в возрасте от 25 лет до 61 года.

Были использованы методики: «Анализ стиля жизни» (Бостонский тест на стрессоустойчивость), позволяющая определить уровень стрессоустойчивости (высокий, средний, пониженный, очень низкий); «Уровень соотношения “ценности” и “доступности” в различных жизненных сферах» Е.Б. Фанталовой [17]; «Интегральная удовлетворенность трудом» Н.П. Фетискина [18]; «Дифференциальные шкалы эмоций» К. Изарда [6].

Эмоциональные оценки профессиональной деятельности, степень удовлетворенности трудом выступают индикаторами реализованности ценностей личности в профессиональной деятельности.

Статистический анализ полученных данных производился посредством критериев Фридмана, Вилкоксона, Краскела-Уоллиса, Манна-Уитни, корреляционного анализа Спирмена с помощью пакета Statistica 10.

С помощью корреляционного анализа Спирмена не были выявлены значимые корреляции между уровнем стрессоустойчивости и показателями ценностной и эмоциональной сфер всех испытуемых, что позволило предположить специфичность взаимосвязей между уровнем стрессоустойчивости и показателями этих сфер в зависимости от уровня стрессоустойчивости.

Также не были выявлены взаимосвязи между возрастом и стрессоустойчивостью, возрастом и ценностными ориентациями педагогов.

По результатам методики «Анализ стиля жизни», показывающей уровень стрессоустойчивости, были определены три группы: 1 группа (26 человек) – испытуемые с высоким уровнем стрессоустойчивости; 2 группа (34 человек) – испытуемые со средним уровнем стрессоустойчивости; 3 группа (32 человек) – испытуемые с низким (пониженным и очень низким) уровнем стрессоустойчивости.

С помощью критериев Фридмана, Вилкоксона были определены наиболее выраженные переменные по исследуемым признакам для всех групп респондентов (Таблица 1).

Таблица 1

Средний ранг показателей значимых ценностей, удовлетворенности трудом и эмоций по отношению к профессиональной деятельности педагогов с различным уровнем стрессоустойчивости (критерии Фридмана, Вилкоксона) уровень значимости $p < 0,05$

Переменные	Средний ранг			Ранг			Критерий знаковых рангов Вилкоксона			p-уровень значимости (для критерия T)		
	1*	2**	3***	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Значимые ценности												
Здоровье	9,59	9,68	10,47	1	1	1	20,50	52,50	72,50	0,475	0,422	0,849
Семейная жизнь	10,95	10,52	10,79	1	1	1						
Интегральные характеристики удовлетворенности трудом												
Интерес к работе	7,00	6,24	6,29	1	2	1	6,5	13,00	13,00	0,787	0,004	0,139
Удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками	7,17	7,52	6,97	1	1	1						
Удовлетворенность взаимоотношениями с руководством	5,27	5,08	5,88	3	4	1	8,00	0,00	14,00	0,047	0,000	0,091
Эмоции по отношению к профессиональной деятельности												
Интерес	9,45	8,86	8,62	1	1	1						
Радость	8,36	8,31	7,79	1	1	1	18,00	28,50	34,00	0,594	0,073	0,245
Стыд	4,77	5,60	7,35	5	3	1	0,00	13,00	18,5	0,003	0,001	0,107

1* (здесь и далее) – группа респондентов с высоким уровнем стрессоустойчивости

2**(здесь и далее) – группа респондентов со средним уровнем стрессоустойчивости

3***(здесь и далее) – группа респондентов с пониженным и очень низким уровнем стрессоустойчивости

С помощью критерия Вилкоксона установлены различия в значимости и доступности ценностей педагогов (Таблица 2).

Различия в значимости и доступности ценностей педагогов с различным уровнем стрессоустойчивости (критерий Вилкоксона) уровень значимости $p < 0,05$

Переменные	Критерий знаковых рангов Вилкоксона (Т)			p-уровень значимости (для критерия Т)			Заключение о различии значимости и доступности		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Активная жизнь	0,00	19,00	7,50	0,007	0,006	0,007	Д>З	Д>З	Д>З
Здоровье		17,50	1,50		0,015	0,001		З>Д	З>Д
Интересная работа			4,00			0,016			Д>З
Природа, искусство	0,00	10,50	2,50	0,011	0,001	0,001	Д>З	Д>З	Д>З
Любовь	1,50			0,012			З>Д		
Материальная обеспеченность		27,00			0,091			З>Д	
Друзья									
Уверенность в себе			15,50			0,011			З>Д
Познание	5,00	26,50	10,50	0,021	0,017	0,008	Д>З	Д>З	Д>З
Семейная жизнь	2,00	7,00	0,00	0,009	0,001	0,001	З>Д	З>Д	З>Д
Творчество	7,00	34,00	13,00	0,020	0,044	0,004	Д>З	Д>З	Д>З

Д – доступность ценности, З – значимость ценности

Корреляционный анализ Спирмена позволил установить, что в первой группе респондентов уровень стрессоустойчивости увеличивается при увеличении доступности уверенности в себе ($r=0,72$), свободы ($r=0,69$), творчества ($r=0,68$). Во второй группе не выявлено значимых корреляций между уровнем стрессоустойчивости и исследуемыми признаками. А в третьей группе респондентов уровень стрессоустойчивости снижается при увеличении значимости интересной работы ($r=0,71$).

С помощью критериев Краскела-Уоллиса и Манна-Уитни были установлены значимые различия по отдельным переменным между респондентами с различным уровнем стрессоустойчивости. У респондентов с высоким уровнем стрессоустойчивости более выражены значимость ценности друзей, интерес к работе и эмоции интереса и менее – «внутренние вакуумы», характеризующиеся состоянием внутренней опустошенности, бессмысленности, снижением побуждений. У респондентов со средним уровнем стрессоустойчивости наиболее выражены значимость ценности активной жизни. У респондентов с низким уровнем стрессоустойчивости более выражены отрицательные эмоции – вины, стыда, отвращения, гнева и значимость интересной работы.

Результаты исследования свидетельствуют, что:

1. Уровень стрессоустойчивости педагогов специфически взаимосвязан с ценностными ориентациями и их реализацией в профессиональной деятельности.

2. У педагогов независимо от уровня стрессоустойчивости наиболее значимы ценности счастливой семейной жизни и здоровья; наиболее выражены удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками, эмоции интереса и радости. Но значимость ценности счастливой семейной жизни превышает ее доступность, а доступность ценностей активной жизни, красоты природы и искусства, познания, творчества превышает их значимость.

3. Существуют различия в соотношении значимости и доступности ценностей у педагогов с различным уровнем стрессоустойчивости:

– у педагогов с высоким уровнем стрессоустойчивости значимость ценности любви преобладает над доступностью;

– у педагогов со средним уровнем стрессоустойчивости значимость ценностей здоровья, материально-обеспеченной жизни преобладает над их доступностью;

– у педагогов с низким уровнем стрессоустойчивости значимость ценностей здоровья и уверенности в себе преобладает над их доступностью, а доступность ценности интересной работы преобладает над значимостью.

4. У педагогов с высоким уровнем стрессоустойчивости по сравнению с другими более выражены значимость ценности друзей, интерес к работе и эмоции интереса, менее выражено состояние «внутреннего вакуума»; у педагогов со средним уровнем стрессоустойчивости по сравнению с другими наиболее выражены значимость ценности активной жизни; у педагогов с низким уровнем стрессоустойчивости более чем у других выражены удовлетворенность отношениями с руководством и отрицательные эмоции – вины, стыда, отвращения, гнева и значимость интересной работы.

5. Существует взаимосвязь между стрессоустойчивостью и ценностями педагогов, но она дифференцирована в зависимости от уровня стрессоустойчивости:

– у педагогов с высоким уровнем стрессоустойчивости усиление доступности ценностей уверенности в себе, творчества, свободы повышает стрессоустойчивость;

– у педагогов со средним уровнем стрессоустойчивости взаимосвязь между стрессоустойчивостью и ценностями не выявлена;

– у педагогов с низким уровнем стрессоустойчивости увеличение интереса к работе снижает стрессоустойчивость.

Выводы. Обобщая, можно заключить, что ценностными ресурсами повышения стрессоустойчивости педагогов, соотносящимися с уровнями стрессоустойчивости, выступают:

– реализация ценностей семейной жизни и здоровья (для всех педагогов);

– реализация ценностей индивидуализации (для педагогов с высоким уровнем стрессоустойчивости);

– реализация ценностей адаптации (для педагогов со средним уровнем стрессоустойчивости);

– поддержка руководства и преодоление внутренних противоречий и отрицательного эмоционального отношения к профессиональной деятельности для реализации ценности интересной работы (для педагогов с низким уровнем стрессоустойчивости).

Полученные данные могут быть учтены при проведении организационных и психологических мероприятий, направленных на повышение стрессоустойчивости педагогов.

Литература:

1. Багадаева, О.Ю. Критерии стрессоустойчивости педагога с позиций деятельностного подхода / О.Ю. Багадаева, М.Г. Голубчикова // Педагогический ИМИДЖ. – 2017. – № 4(37). – С. 129-141.
2. Водопьянова, Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.: ил. – (Серия «Практикум»).
3. Гайворонский В.Г. Эффективность дистанционной формы образования в оценках педагогов / В.Г. Гайворонский // Вестник Нижегородского государственного университета. – 2020. – № 3. – С. 11-17. – Режим доступа: <https://doi.org/10.36906/2311-4444/20-3/02>
4. Гревцева, О.В. Стрессоустойчивость как условие развития воспитанников пансионного учебного заведения / О.В. Гревцева, М.И. Плугина // Акмеология, 2015. – № 4(56). – С. 222-228.
5. Джанерьян, С.Т. Профессиональная Я-концепция: системный анализ / С.Т. Джанерьян. – Ростов н/Д: Изд-во Рост.ун-та, 2004. – 480 с.
6. Дифференциальные шкалы эмоций (по К. Изарду) / О.П. Елисеев Практикум по психологии личности. – СПб., 2003. – С. 226-227.
7. Катунин, А.П. Стрессоустойчивость как психологический феномен / А.П. Катунин // Молодой ученый. – 2012. – № 9 (44). – С. 243-246.
8. Кирпичник, О.В. Ценностные ориентации и совладание как факторы субъективного благополучия взрослых, воспитывающих детей с ОВЗ (генетическими заболеваниями) / О.В. Кирпичник // Материалы V Международной научной конференции, г. Кострома, 26-28 сентября 2019 г. – Т.2. – Кострома, КГУ, 2019. – С. 45-50.
9. Козилова, Л.В. Психосоматические расстройства здоровья у профессорско – преподавательского состава как следствие интолерантной установочной активности личности / Л.В. Козилова, В.А. Чвякин // Педагогический журнал. – 2017. – № 2А. – Том 7. – С. 449-460.
10. Кружилина, Т.В. Педагогические условия формирования стрессоустойчивости педагогов / Т.В. Кружилина, Т.Ф. Орехова, Т.Г. Неретина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – №6 – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/111PDMN619.pdf> (доступ свободный).
11. Лочехина, Л.И. Связь посттравматического стресса с интеллектом и смысло-ценностными ориентациями [Электронный ресурс] / Л.И. Лочехина // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2010. – № 5(13). Режим доступа: <http://psystudy.ru>
12. Почакаева, И.С. Эффективные способы формирования стрессоустойчивости педагогов / И.С. Почакаева, Н.В. Наговицына // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2018. – № 14. – С. 204-210.
13. Прохоров, А.О. Смысловая регуляция психических состояний / А.О. Прохоров. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 352 с.
14. Рубальская, Е.А. Взаимосвязь ценностных ориентаций и самоотношения у менеджеров с разным уровнем стрессоустойчивости / Е. А. Рубальская // Развитие профессионализма. – 2017. – №1(3). – С. 24-25.
15. Семиздралова, О.А. Пути преодоления стресса в условиях педагогической деятельности / О.А. Семиздралова // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011. – № 4. – С. 60-62.
16. Терещенко, Г.Ф. Устойчивость к стрессу как показатель профессионального здоровья педагога / Г.Ф. Терещенко // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2018. – № 2(36). – Т.17. – С. 89-94.
17. Фанталова, Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта / Е.Б. Фанталова. – Самара: Изд. дом Бахрах-М, 2001. – 62 с.
18. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии. 2002. – С. 470-473.
19. Шукурян, Г.А. Взаимосвязь стрессоустойчивости с ценностно-смысловой сферой личности / Г.А. Шукурян // Вестник МГЛУ. – 2015. – № 8(719). – С. 142-150.
20. Яницкий, М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М.С. Яницкий. – Кемерово: Изд-во Кузбассвузиздат, 2000. – 214 с.
21. Hobfoll, S.E. Resource conservation as a strategy for community psychology / S.E. Hobfoll, R.S. Lilly // Journal of Community Psychology. – 1993. – № 21. – P. 128-148.

Психология

УДК 378.15

кандидат психологических наук, доцент Карпушкина Наталья Викторовна

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

кандидат психологических наук, доцент Конева Ирина Алексеевна

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

магистрант Костерина Наталья Владимировна

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

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ (ТРЕВОЖНОСТЬ, СТРАХИ) У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В данной статье проводятся результаты экспериментального исследования уровня страхов, тревожности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, разработка и проведение комплекса занятий по преодолению тревожности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. В исследовании принимали участие 20 детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и их сверстники с нормальным темпом психического развития.

Ключевые слова: задержка психического развития, тревожность, страхи, дети старшего дошкольного возраста.

Annotation. This article presents the results of an experimental study of the level of fears and anxiety of older preschool children with mental retardation, the development and implementation of a set of classes to overcome anxiety in older preschool children with mental retardation. The study involved 20 older preschool children with mental retardation and their peers with a normal rate of mental development.

Keywords: mental retardation, anxiety, fears, older preschool children.

Введение. В настоящее время возрастает актуальность проблемы изучения и коррекции эмоциональных нарушений у детей с задержкой психического развития, а именно тревоги и страха.

Прямое воздействие душевного состояния родителей на вероятность формирования расстройств тревожного ряда у детей отмечается еще до их рождения. Стресс матери во время беременности и родов создает основу появления у малыша беспокойства [4, 5, 7].

Исследователи выявляют причины, которые оказывают содействие появлению психологического напряжения при беременности [1, 2, 3]:

1. Повышенная эмоциональная восприимчивость, чувствительность, ранимость, когда любые стрессы, сохранились в эмоциональной памяти и проявились во время беременности – наиболее чувствительной стадии в жизни женщины.
2. Эгоцентризм, как неготовность или нежелание приносить жертвы во имя ребенка.
3. Поведение, при котором на первом месте стоит погоня за успехом, где в приоритете стоит профессиональный интерес, все это вступает в противоречие с необходимостью временной самоизоляции в семье и концентрации на потребностях и воспитании малыша.
4. Тревожность – склонность к волнению и панике.
5. Подозрительность – сомнения и неуверенность в себе.
6. Нервозность матери, как следствие прошлых неблагоприятных ситуаций в жизни, нерешенные проблемы в браке.
7. Воспринимание родов как болезненного, трудного и неприятного события жизни.

Детство – важный период для развития человека, становления его личности, его представлений о себе, окружающем мире, других людях и своем месте в нем. Поэтому совершенно естественно, что эмоциональная нестабильность у детей может иметь нежелательные последствия, которые будут переживаться на протяжении всей оставшейся жизни, следовательно произойдет переход в развитие личности с патологией. Так же через действия психотравмирующего развития, душевной травмы, неправильные семейные отношения, отвергающее отношение незрелых родителей по отношению к ребенку – все это передается к последующим поколениям.

Как отмечает современный отечественный психотерапевт А.И. Захаров – перенесенный невроз не создает иммунитета к его повторению в сложных обстоятельствах жизни, если не была проведена психологическая коррекция, направленная на преобразование неадекватно сформировавшихся отношений и не были достигнуты достаточно стабильные психотерапевтические плоды. Так же он пишет, что чем в более раннем возрасте оказана психологическая помощь, тем большая отдача видна во взрослом возрасте, и у тех взрослых, которые, будучи детьми и совместно с родителями приобрели психотерапевтический опыт решения проблем развития, почти не наблюдается развернутых картин дезадаптивных реакций и невроза.

Изложение основного материала статьи. В исследовании приняли участие дети с задержкой психического развития в возрасте от 5 до 7 лет. Диагностика уровня тревожности, страхов проводилась на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 49 «Светлячок», в группе компенсирующей направленности «Чебурашка» (г. Нижний Новгород).

В ходе исследования были применены такие диагностические методики, как:

1. Методика «Страхи в домиках» (А.И. Захаров, М. Панфилова).
2. Тест тревожности, авторами которого являются Р. Тэмпл, М. Дорки и В. Амен.
3. Методика «Дом, дерево, человек (ДДЧ) Дж. Бук.

Данные методики позволили нам определить особенности эмоциональной сферы старших дошкольников с ЗПР в сравнении с дошкольниками с нормативным развитием.

Используя методику изучения страхов «Страхи в домиках» А.И. Захарова и М.А. Панфиловой, мы определили среднее число страхов по полу и возрасту, уровневые значения и преобладающие группы страхов у наших испытуемых с задержанным темпом развития и их нормально развивающихся сверстников.

Результаты исследования представлены в таблицах 1, 2, 3.

Таблица 1

Среднее число страхов у детей (по полу и возрасту)

Возраст	Среднее число страхов у детей				Среднее число страхов у детей по А.И. Захарову	
	НПР		ЗПР		Нормативное значение	
	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки
5 лет	9	12,17	12	15,43	8	11

Таблица 2

Уровневые значения страхов у детей с нормальным и задержанным темпом развития

Уровневые значения	Процентное соотношение страхов у детей с НПР	Процентное соотношение страхов у детей с ЗПР
Низкий уровень	20%	10%
Средний уровень	60%	43%
Высокий уровень	20%	47%

Показатели страхов у детей с задержанным темпом развития и их нормально развивающихся сверстников

Группа страхов	Показатели	
	Дети с ННР	Дети с ЗПР
Страхи с причинением физического ущерба	83%	100%
«Медицинские» страхи	83%	93%
Страхи смерти	70%	87%
Социально-опосредованные страхи	63%	83%
Пространственные страхи	57%	63%
Страхи кошмарных снов и темноты	37%	57%
Страхи животных и сказочных персонажей	33%	53%

Анализируя данные, можно сказать, что у детей с ННР, как и у детей с ЗПР среднее количество страхов по полу и возрасту превышает возрастную норму, согласно таблице значений по А.И. Захарову. Но у детей с ЗПР среднее число страхов всё-таки выше, чем у детей с нормативным развитием.

С феноменом страха непосредственно связана и тревожность, состояние которой мы исследовали по методике «Тест тревожности» Р. Тэммл, В. Амен, М. Дорки.

Отметим, что перед началом тестирования с каждым ребёнком проводилась вводная беседа, с целью узнать - понимает ли ребёнок полные эмоции: печаль и радость. Дети с ННР отлично понимали данные состояния и могли выразить их с помощью мимики, а дети с ЗПР испытывали трудности вербализации эмоций, но опирались на картинку с изображением печального и радостного лица.

Анализируя индивидуальные показатели ИТ детей мы определили среднее значение индекса тревожности по выборке:

- 1) Среднее значение ИТ детей с ННР – 43%.
- 2) Среднее значение ИТ детей с ЗПР – 47%.

Как видно, разница между показателями не очень большая, но более интересные результаты выявлены по уровням тревожности. Так на рисунке 1 у 53% детей с ЗПР отмечается высокий уровень тревожности, который и является преобладающим.

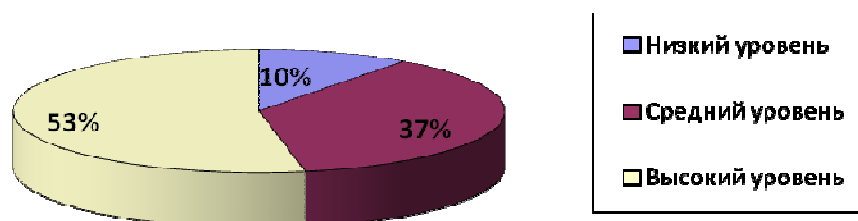


Рисунок 1. Уровень тревожности детей с ЗПР по методике «Тест тревожности»

В процессе тестирования у детей с высоким уровнем тревожности особенно отмечалось изобилие двигательной активности – качание ног, перебирание в руках мелких игрушек, наматывание волос на палец. Некоторые дети с беспокойством смотрели на экспериментатора, пытались выяснить - правильно ли они ответили.

37% воспитанников с ЗПР являются обладателями среднего уровня тревожности, а у 10% детей показатели индекса тревожности соответствуют низкому уровню. Такие дети во время тестирования были пассивны, без проявления каких-либо признаков тревожности.

У детей с нормальным психическим развитием (рисунок 2) преобладает средний уровень тревожности – 87%, а высокий уровень выявлен в 13% случаев. Дети с нормативным развитием, как правило, с интересом рассматривали картинки, спокойно и достаточно быстро отвечали на вопросы.

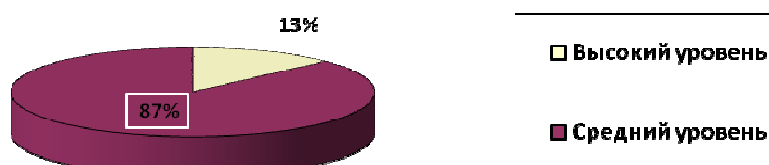


Рисунок 2. Уровень тревожности детей с ННР по методике «Тест тревожности»

На рисунке 3 показаны сравнительные результаты по методике «Тест тревожности» (Р. Тэммл, В. Амен, М. Дорки).

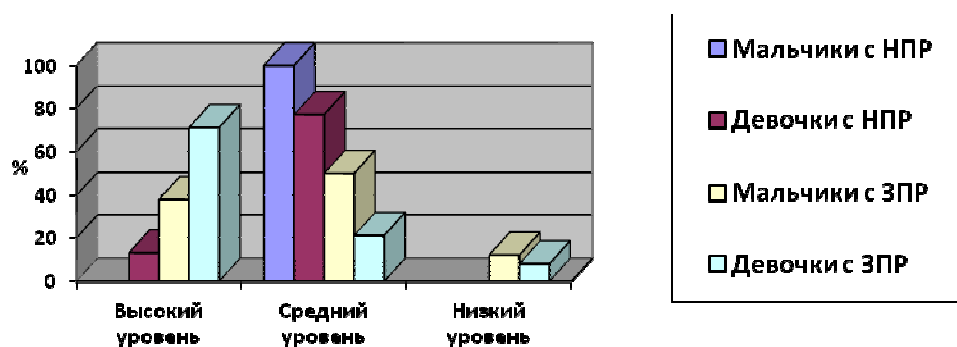


Рисунок 3. Сравнительные результаты уровней тревожности детей с НРП и с ЗПР по методике «Тест тревожности» Р. Тэммл, В. Амен, М. Дорки

Сравнение результатов двух групп свидетельствует о повышенной тревожности дошкольников с задержанным развитием. При этом, в нашем исследовании девочки обеих групп более склонны к развитию тревожных состояний, в отличие от мальчиков этих же групп. Абсолютно все мальчики с нормативным развитием в рамках данной методики показали средний уровень тревожности.

Изучив количественные значения уровня тревожности детей обеих групп, мы обратились к проективной методике «Дом. Дерево. Человек» (ДДЧ), количественная оценка которой позволила выявить среди испытуемых с НРП и с ЗПР частоту встречаемости не только тревожности, но и других симптомокомплексов: незащищенность, недоверие к себе, чувство неполноценности, враждебность, конфликтность, трудности в общении, депрессивность.

Результаты количественной оценки и среднее число баллов по симптомокомплексам представлены в таблице 4.

Таблица 4

Частота встречаемости симптомокомплексов по методике ДДЧ в рисунках детей с НРП и с ЗПР

Симптомокомплекс	Кол-во детей				Среднее число баллов по симптомокомплексу	
	Дети с НРП		Дети с ЗПР		Дети с НРП	Дети с ЗПР
	Чел.	%	Чел.	%		
Враждебность	12	40,0%	18	60,0%	3	4
Конфликтность (фрустрация)	13	43,3%	20	66,7%	2	3
Незащищенность	14	46,7%	21	70,0%	3	4
Тревожность	20	66,7%	25	83,3%	3	5
Недоверие к себе	8	26,7%	16	53,3%	2	2
Чувство неполноценности	11	36,7%	19	63,3%	1	2
Трудности общения	14	46,7%	25	83,3%	3	5
Депрессивность	3	10,0%	7	23,3%	1	2

Анализируя данную таблицу, мы видим, что в рисунках испытуемых с НРП преобладает симптомокомплекс «тревожность» – 66,7% детей. На рисунках об этом свидетельствуют изображения облаков, подчёркнутая линия основания дома или дерева, штриховка. Средняя сумма баллов по этому признаку на одного ребёнка с нормативным развитием равна 3 балла.

В группе детей с ЗПР «тревожность» также занимает лидирующие позиции и наблюдается у 83,3% испытуемых. В их рисунках признак проявляется в основном наличием мёртвого дерева, многократных стираний, облаков, линиями с сильным нажимом, штриховки каких-либо элементов изображения, выполненных размашисто и небрежно. Средняя сумма баллов в этой группе по симптомокомплексу несколько выше, чем у детей с НРП, и составляет 5 баллов.

Следующий симптомокомплекс, который обращает на себя внимание – «трудности общения». В группе воспитанников с ЗПР он делит одно место на двоих с признаком «тревожность», то есть, зафиксирован у 83,3% детей со средним баллом – 5, а в группе нормально развивающихся сверстников с признаком «незащищённость» – 46,7% испытуемых со средним числом баллов – 3.

Другие симптомокомплексы также проявляются у меньшинства детей с НРП. Самыми малочисленными признаны – «недоверие к себе» и «депрессивность».

У детей с ЗПР напротив, практически все симптомокомплексы отмечены у более половины группы, и лишь у 7 человек (23,3%) в рисунках отмечены признаки «депрессивности» – сильная усталость после рисования, очень маленькие рисунки.

Данные количественной оценки позволяют увидеть некую взаимосвязь между симптомокомплексами – тревожность и трудности общения. Предполагаем, что наличие у этих детей состояния тревожности, а также враждебности и конфликтности, частота встречаемости которых присуща большинству детей экспериментальной группы, обуславливает возрастание сложности во взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми.

Далее, мы определяли степень выраженности каждого из симптомокомплексов, суммируя баллы его признаков. Чем больше баллов набирал симптомокомплекс у конкретного ребёнка, тем более выраженным он являлся по сравнению с другими симптомокомплексами у этого же ребёнка.

Полученные данные мы свели в таблицу 5.

Выраженность каждого из симптомокомплексов у детей с ННР и с ЗПР по методике ДДЧ

Симптомокомплекс	Кол-во детей				Среднее число баллов по симптомокомплексу	
	Дети с ННР		Дети с ЗПР		Дети с ННР	Дети с ЗПР
	Чел.	%	Чел.	%		
Враждебность	6	20,0%	9	30,0%	3	4
Конфликтность (фрустрация)	4	13,3%	7	23,3%	3	4
Незащищенность	8	26,7%	12	40,0%	3	4
Тревожность	16	53,3%	20	66,7%	3	5
Недоверие к себе	–	–	–	–	–	–
Чувство неполноценности	–	–	–	–	–	–
Трудности общения	10	33,3%	21	70,0%	3	5
Депрессивность	–	–	–	–	–	–

Из таблицы мы видим, что наиболее выраженными из всех симптомокомплексов по-прежнему являются – «тревожность» и «трудности общения» в обеих группах детей.

Завершая обобщение результатов, хотим напомнить, что в методике ДДЧ интерпретируется три рисунка, что даёт широкий спектр информации о личностной и эмоциональной сфере испытуемого.

Выводы. Результаты диагностического исследования, направленного на изучение тревожности и страхов детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста, показали, что перечисленные выше признаки и показатели позволяют предположить наличие в группе испытуемых с ЗПР нестабильного и неблагоприятного эмоционального фона, в отличие от их нормально развивающихся сверстников. У детей с ЗПР преобладает чувство тревожности, нерешительности, эмоциональной неудовлетворённости. Отмечены сложности в межличностных контактах, сдерживание эмоциональных проявлений, тенденции к враждебному и конфликтному поведению.

Литература:

1. Астапов, В.М. Тревожность у детей / В. М. Астапов. – СПб.: Питер, 2007.
2. Захаров А.И. «Как преодолеть страхи у детей» / А. И. Захаров. – М. 1993.
3. Захарова, Н.В. Снижение тревожности детей старшего дошкольного возраста средствами игровой коррекции / Н.В. Захарова, Т.В. Першина // Концепт. – 2015. – Т. 13. – С. 1771-1775.
4. Карпушкина Н.В., Конева И.А. Новые подходы к аттестации студентов в условиях модернизации высшего образования // Вестник Мининского университета, 2016. – №2.
5. Каштанова С.Н., Кудрявцев В.А. Карьера маршрутизации как стратегия профессионального и личностного развития инвалидов и инвалидов // Вестник Мининского университета. – Vol. 6. – No 2 (2018). <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-2-13>
6. Костина, Л.П. Методы диагностики тревожности / Л.П. Костина. – СПб.: Речь, 2009. – 198 с.
7. Семенова Л.Э., Серебрякова Т.А. Психологическое благополучие студентов-психологов с разными личными ресурсами профессионально значимых характеристик // Вестник Мининского университета. – Том 6. – No 3 (2018) <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-3-10>

Психология

УДК 159.9.07

доктор технических наук, профессор Маслак Анатолий Андреевич

Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кубанский государственный университет» в г. Славянске-на-Кубани (г. Славянск-на-Кубани);

кандидат психологических наук, доцент Борцова Мирослава Владимировна

Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кубанский государственный университет» в г. Славянске-на-Кубани (г. Славянск-на-Кубани)

ИЗМЕРЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ ТЕОРИИ ЛАТЕНТНЫХ ПЕРЕМЕННЫХ

Аннотация. Обеспечение эмоционального благополучия детей – актуальная задача в работе с детьми любого возраста и особенно с детьми младшего школьного возраста. Младший школьник, сталкиваясь с необходимостью адаптации к новой жизни, связанной с изменением режима дня, длительным пребыванием в школе, выполнением учебных заданий, новыми требованиями к нему как школьнику и другими факторами. Целью исследования является измерение на линейной шкале эмоционального благополучия младших школьников. Эмоциональное благополучие младших измеряется в рамках теории латентных переменных на основе модели Раша. Показана конструктивная валидность используемого опросника, коэффициент альфа Кронбаха равен 0,822. Это означает, что школьники хорошо дифференцируются по своему эмоциональному благополучию. Полученные оценки эмоционального благополучия младших школьников могут быть использованы для определения факторов, влияющих на уровень сформированности этой латентной переменной.

Ключевые слова: эмоциональное благополучие, младшие школьники, мониторинг, латентная переменная, модель Раша.

Annotation. Ensuring the emotional well-being of children is an urgent task in working with children of any age and especially with children of primary school age. A junior student is faced with the need to adapt to a new life associated with a change in the daily routine, a long stay at school, the performance of educational tasks, new requirements for him as a student and other factors. The aim of the study is to measure the emotional well-being of primary school children on a linear scale. The emotional well-being of primary school children is measured within the framework of the theory of latent variables based on the Rasch model. The constructive validity of the questionnaire used is shown, the Cronbach's alpha coefficient is 0,822. This means that schoolchildren are well differentiated by their emotional well-being. The obtained estimates of the emotional well-being of primary school children can be used to determine the factors influencing the level of formation of this latent variable.

Keywords: emotional well-being, primary school children, monitoring, latent variable, Rasch model.

Введение. Проблема эмоционального благополучия младших школьников определяется на государственном уровне как важная ценность в современном образовании. «Забота о психическом и физическом здоровье школьников, профилактика рисков взросления, социального и личного неблагополучия остаются приоритетными задачами образовательных организаций» [1, С. 3].

Психологи, педагоги отмечают появление обездоленных в своем эмоциональном развитии детей даже в материально обеспеченных семьях, где у родителей не хватает времени на общение с ребенком. Младший школьник, сталкиваясь с необходимостью адаптации к длительному пребыванию в школе, выполнению учебных заданий, режиму дня и другим требованиям.

Поэтому целью исследования является измерение на линейной шкале эмоционального благополучия младших школьников. Эти оценки необходимы для статистического анализа факторов, влияющих на эмоционального благополучия младших школьников.

Изложение основного материала статьи. В отечественных и зарубежных исследованиях этой тематике уделяется очень большое внимание. Прежде всего, отметим отечественные диссертационные работы. В диссертационной работе Л. В. Карапетян представлено обоснование психологической концепции эмоционально-личностного благополучия. Автором предложена схема описания эмоционально-личностного благополучия, выделены детерминанты, обеспечивающие эмоционально-личностное благополучие [2]. Исследование О.Ю. Даниловой раскрывает психологические условия, способствующие формированию эмоционального благополучия личности, среди которых – индивидуально-типологические особенности личности с акцентом на модель цикличности процесса эмоционального переживания личности и подбор эффективных средств воздействия на психоэмоциональную сферу человека [3, С. 4].

В диссертационной работе О.И. Одарущенко представлена разработка методики «оценки эмоционального благополучия как обобщающего критерия психического здоровья здорового человека» [4, С. 4]. Автором представлен подход к решению проблемы критериев оценки психического здоровья здорового человека, в котором обобщенным критерием является эмоциональное благополучие.

В работе Т.И. Александровой, О.Б. Дугчиной представлен подход к решению проблемы эмоционального благополучия как условию позитивного развития личности ученика, показаны общие закономерности возрастного-психологического развития и специфика современной социальной ситуации развития детей [5, С. 64].

В публикации доктора психологических наук Ю.В. Варданян и магистранта Н.В. Фоминой раскрывается опыт эмпирического исследования развития эмоционально-благоприятного настроения младших школьников средствами арт-терапии [6].

Ряд научных публикаций подтверждают целесообразность данного направления работы. Так, исследования А.А. Соколовой, Н.Н. Шиховцовой показывают эффективность коррекционной арт-терапевтической работы с младшими школьниками. По мнению авторов заменить вектор развития эмоциональной сферы, призваны нетрадиционные подходы к наполнению содержания образования [7]. В исследовании М.В. Борцовой, Р.Т. Химшишвили раскрывается подход к формированию эмоционального благополучия младших школьников средствами изобразительной деятельности и мультипликации [8].

Важным аспектом является измерение на линейной шкале эмоционального благополучия младших школьников. «Чем выше точность измерения эмоционального благополучия младших школьников, тем более адекватным может быть выбор процедур профилактической работы с учащимися» [9, С. 27].

Необходимо отметить очень большое количество зарубежных исследований по этой тематике. Поэтому представляется целесообразным рассматриваемые работы структурировать следующим образом.

Прежде всего, это многоаспектный анализ эмоционального благополучия младших школьников. Необходимо подчеркнуть, что в Англии возрастает ответственность школ за социальное, эмоциональное и психическое здоровье школьников (Social, Emotional and Mental Health) [10]. В этой работе демонстрируется важность личностно-ориентированного подхода, школьники должны быть услышаны, поняты и оценены. Проведенное в Британских начальных школах качественное исследование показало, что у школьников есть свое собственное субъективное понимание, что такое благополучие [11]. С помощью креативных и визуальных методов был разработан концептуальный подход к пониманию благополучия школьников на основе их откликов [12]. Однако содержание и эффективность многих программ не задокументирована. В работе показана необходимость систематического обзора исследований, проводимых в британских школах в этом направлении.

Следующий важный аспект – это разработка подходов к улучшению эмоционального благополучия младших школьников. Необходимо отметить следующие. В Австралии в начальных школах для формирования эмоционального благополучия школьников предложена «Игра в хорошее поведение» [13]. Проведенное исследование на основе разработанного опросника показало эффективность этого подхода. Разработана программа по социально-экономическому обучению (social and emotional learning), которая стала практическим инструментом для улучшения эмоционального благополучия младших школьников [14]. На основе проведенных опросов показана эффективность этой программы независимо от возраста, пола и социального статуса школьников. Учитывая рост ментальных заболеваний у молодежи исследование психологического благополучия является крайне актуальным [15]. Рассмотрены факторы, влияющие на психологическое благополучие.

Критически важным в рассматриваемой тематике является оценка эффективности программ формирования эмоционального благополучия младших школьников. Так, в работе К. Allen, R. Marlow и др. подчеркивается, что несмотря на возросший интерес к благополучию школьников нет надежных процедур измерения эмоционального благополучия младших школьников [16]. Несмотря на небольшие значения надежности и дифференцирующей способности, тест можно использовать на практике. В рамках исследования К. Coskun, O. Kalin и др. разработан опросник для измерения ценностей для младших школьников и оценки, в какой степени они выражены в учебной деятельности [17]. Результаты исследования открыты для обсуждения. В работе N. Humphrey, A. Kalambouka и др. сообщается об эффективности разработанной программы «Социальные и эмоциональные аспекты обучения» (Social and Emotional Aspects of Learning) [18]. Исследование было достаточно масштабным, в Англии участвовали 22 начальные школы. До и после реализации программы проводились опросы детей, родителей и учителей. Получены положительные результаты на основе опросов школьников и учителей. Опросы родителей были неинформативны и требуют исследования эмоционального благополучия учеников вне школы.

Таким образом, проведенный анализ литературы свидетельствует о том, что проблема эмоционального благополучия является актуальной и имеет важное значение в воспитании и обучении младших школьников.

Оценка эмоционального благополучия младших школьников проводилась по методике, представленной в учебном пособии М.Ю. Михайлиной, Я.К. Нелюбовой [19]. Эмоциональное благополучие школьников является латентной переменной, поэтому исследование проводится в рамках теории латентных переменных [20]. Следующим необходимым атрибутом исследования является измерение, поскольку для объективного проведения мониторинга требуется чтобы

оценивание проводилось на линейной шкале. В качестве программного обеспечения для использовалась диалоговая система «Измерение латентных переменных», разработанная в лаборатории объективных измерений Кубанского государственного университета [21]. Опыт измерения и мониторинга латентных переменных представлен в работе [22, 23].

Целью работы является измерение эмоционального благополучия младших школьников. Для достижения данной цели были решены следующие задачи.

Исследование проводилось на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы №7 имени Героя России Александра Геннадьевича Ковалева в ст. Полтавской, муниципального образования Красноармейский район, Краснодарского края. В исследовании приняли участие ученики 3-х классов. В 2019 году класс 3б состоял из 27 учеников, из них 18 мальчиков и 9 девочек, класс 3в состоял из 23 учеников, из них 9 мальчиков и 14 девочек. В 2020 году мониторинг эмоционального благополучия школьников проводился с теми же классами, однако их состав несколько изменился. В 2020 году класс 4б состоял из 28 учеников, из них 17 мальчиков и 11 девочек, класс 4в состоял из 25 учеников, из них 11 мальчиков и 14 девочек.

Прежде всего определялось качество используемого опросника как измерительного инструмента. Совместимость пунктов опросника оценивалась на основе критерия Хи-квадрат. Уровень значимости критерия оказался равным 0,271, что превышает номинальное значение 0,05. Это означает, что все пункты опросника определяют одну и ту же латентную переменную, в данном случае «эмоциональное благополучие». Коэффициент Кронбах альфа равен 0,822, это означает, что школьники хорошо дифференцируются по своему эмоциональному благополучию.

Все это свидетельствует о том, что опросник в рамках теории латентных переменных обладает конструктивной валидностью и что данные опроса пригодны для обработки в рамках теории латентных переменных на основе модели Раша. В рамках теории латентных переменных эмоциональное благополучие школьников (латентная переменная) и индикаторы, которые ее характеризуют (пункты опросника), измеряются в логитах.

Результаты измерения эмоционального благополучия школьников в обобщенном виде представлены на рисунке 1.

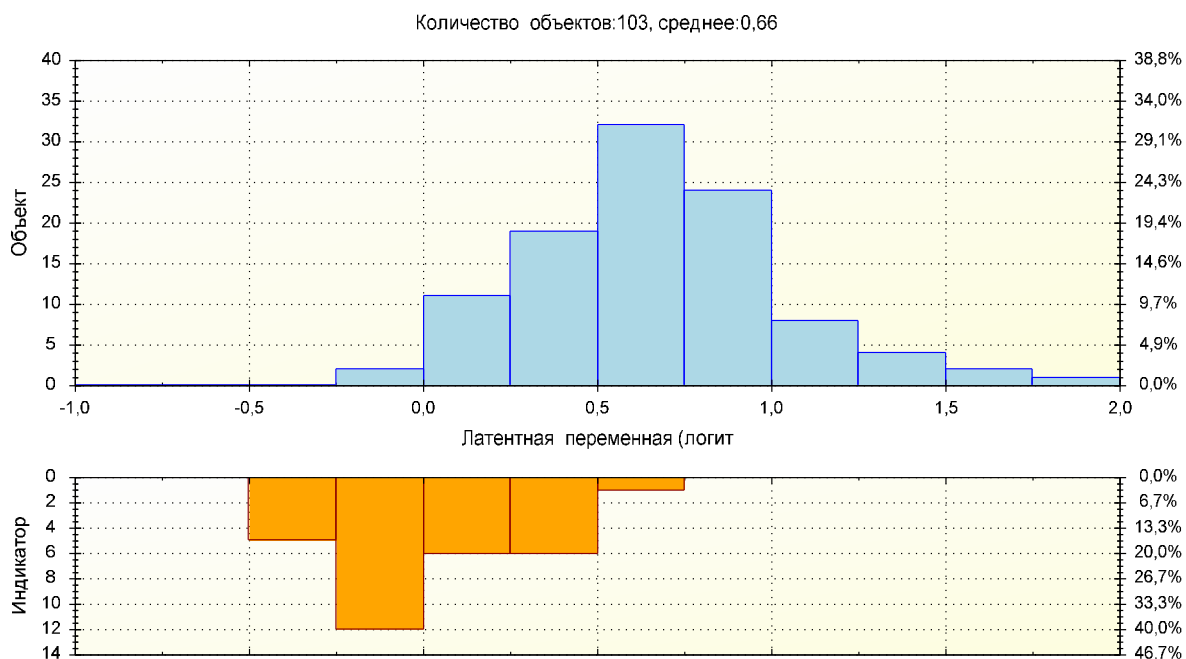


Рисунок 1. Результаты измерения латентной переменной «эмоциональное благополучие» младших школьников

На рисунке 1 по оси абсцисс откладывается значение латентной переменной (эмоциональное благополучие), по оси ординат слева – абсолютное число оценок в диапазонах варьирования латентной переменной, справа – относительное число (от общего числа оценок). За точку отсчета «0» принимается средняя оценка индикаторов.

В верхней части рисунка 1 на шкале латентной переменной представлено распределение оценок эмоционального благополучия школьников на шкале латентной переменной (в логитах), в нижней части – распределение оценок индикаторов на той же шкале.

Полученные результаты измерения свидетельствуют о следующем.

1. Эмоциональное благополучие школьников варьируется в достаточно большом диапазоне (от -0,25 до +2,00 логит). Это свидетельствует о хорошей дифференцирующей способности опросника.

2. Оценки индикаторов (их место расположение на шкале латентной переменной) варьируются в относительно небольшом диапазоне (от -0,50 до + 0,75 логит). Тем не менее это обеспечивает высокую точность измерения латентной переменной на всем диапазоне ее варьирования.

3. Между оценками школьников и индикаторами существует смещение равное 0,668 логит. Это свидетельствует о том эмоциональное благополучие школьников в среднем несколько выше, чем то, на которое рассчитан опросник.

Выводы. Показано применение теории латентных переменных для измерения эмоционального благополучия младших школьников. В рамках этой теории эмоциональное благополучие школьников рассматривается как латентная переменная, индикаторами которой являются пункты опросника. Показана конструктивная валидность опросника – все индикаторы совместимы, а значит характеризуют одну и ту же латентную переменную. Оценки эмоционального благополучия измерены на линейной шкале, что позволяет для их обработки корректно использовать дисперсионный анализ.

Литература:

1. Нелюбова Я.К., Михайлина М.Ю. Диагностика эмоционального благополучия школьников: профилактическая работа с семьями в социально-опасном положении: учебно-методическое пособие. – Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО», 2017. – 64 с.

2. Карапетян Л.В. Психологическая концепция эмоционально-личностного благополучия: автореф. дис. ... д-ра псих. наук. Екатеринбург, 2019. – 48 с. URL: <https://viewer.rusneb.ru/ru/rsl01008700493?page=3&rotate=0&theme=white> (дата обращения: 10.10.2021).
3. Данилова О.Ю. Психологические условия формирования эмоционального благополучия личности: автореф. дис. ... канд. псих. наук. – Новосибирск, 2007. – 23 с. URL: <https://viewer.rusneb.ru/ru/rsl01003159891?page=1&rotate=0&theme=white> (дата обращения: 10.10.2021).
4. Одарущенко О.И. Методика оценки эмоционального благополучия в интересах психогигиены, психопрофилактики и психологической реабилитации: автореф. дис. ... канд. псих. наук. – М., 2015. – 23 с. URL: <https://viewer.rusneb.ru/ru/rsl01005566897?page=1&rotate=0&theme=white> (дата обращения: 10.10.2021).
5. Александрова Т.И., Дутчина О.Б. Эмоциональное благополучие как условие позитивного развития личности ученика // Национальное здоровье. – 2020. – № 3. – С. 64-66. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44066538> (дата обращения: 10.10.2021).
6. Варданян Ю.В., Фомина Н.В. Развитие эмоционально-благоприятного настроения младших школьников средствами арт-терапии // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – С. 249-251. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-emotsionalno-blagopriyatnogo-nastroeniya-mladshih-shkolnikov-sredstvami-art-terapii> (дата обращения: 10.10.2021).
7. Соколова А.А., Шиховцова Н.Н. Коррекция эмоционального развития детей младшего школьного возраста посредством арт-терапии // Современные тенденции развития системы образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 25 апреля 2019). – Чебоксары: ИД «Среда», 2019. – С. 313-315.
8. Борцова М.В., Химшиашвили Р.Т. Изобразительная деятельность и мультипликация как средства формирования эмоционального благополучия младших школьников // World science: Problems and innovations: сборник статей XLIV Международной научно-практической конференции (Пенза, 30 июня, 2020). – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляе Г.Ю.). – 2020. – С. 298-301. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43049978> (дата обращения: 10.10.2021).
9. Маслак А.А., Борцова М.В., Химшиашвили Р.Т. Измерение эмоционального благополучия младших школьников на основе методики «самочувствие, активность, настроение» // Психосоциально развитие на детого в съвременното семейство: сбор. доклади от Междунар. научна конф. (Велико Търново, 30 октябрия 2020). – Велико Търново: Издательство «ПИК», 2021. – С. 27-34. URL: <http://psyproject.uni-vt.bg/%D1%...%B8%D0%BA/>. – ISBN 978-954-736-261-1.
10. Dolton A., Adams S., O'Reilly M. In the child's voice: The experiences of primary school children with social, emotional and mental health difficulties // *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 2019, vol. 25, 2: pp. 419-434.
11. Kellock A. Children's well-being in the primary school: A capability approach and community psychology perspective // *Childhood*, 2020, vol. 27, 2: pp. 220-237.
12. Cheney G., Schlösser A., Nash P., Glover L. // Targeted group-based interventions in schools to promote emotional well-being: A systematic review // *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 2013, vol. 19, 3: pp. 412-438.
13. Torok M., Rasmussen V., Wong Q., Werner-Seidler A., O'Dea B., Toumbourou J., Calcar A. Examining the impact of the Good Behaviour Game on emotional and behavioural problems in primary school children: A case for integrating well-being strategies into education // *Australian Journal of Education*, 2019, vol. 63, 3: pp. 292-306.
14. Carroll A., Houghton S., Forrest K., McCarthy M., Sanders-O'Connor E. Who benefits most? Predicting the effectiveness of a social and emotional learning intervention according to children's emotional and behavioural difficulties // *School Psychology International*, 2020, vol. 41, 3: pp. 197-217.
15. Pauletto M., Grassi M., Passolunghi M., Penolazzi B. Psychological well-being in childhood: The role of trait emotional intelligence, regulatory emotional self-efficacy, coping and general intelligence // *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 2021, vol. 27, 1: pp. 50-67.
16. Allen K., Marlow R., Edwards V., Parker C., Rodgers L., Ukoumunne O., Seem E., Hayes R., Price A., Ford T. 'How I Feel About My School': The construction and validation of a measure of wellbeing at school for primary school children // *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 2017, vol. 23, 1: pp. 25-41.
17. Coskun K., Kalin O., Aydemir A. Is Emotional Intelligence Correlated With Values Among Primary Schoolers? // *SAGE Open*, 2021, vol. 11, 2.
18. Humphrey N., Kalambouka A., Wigelsworth M., Ann Lendrum A. Going for Goals: An Evaluation of a Short, Social-Emotional Intervention for Primary School Children // *School Psychology International*, 2010, vol. 31, 3: pp. 250-270.
19. Михайлина М.Ю., Нелюбова Я.К. Диагностика эмоционального благополучия школьников: профилактическая работа с семьями в социально опасном положении: учебно-методическое пособие. – Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО», 2017. – 64 с.
20. Маслак А.А., Анисимова Т.С. Измерение качества высшего образования в странах мира // Педагогическая диагностика. – 2004. – № 1. – С. 130-153.
21. Осипов С.А., Маслак А.А. Оценивание параметров модели Раша методом парных сравнений // Теория и практика измерения компетенций и других латентных переменных в образовании : материалы XV (03-05 февраля 2011) и XVI (01-03 июля 2011) Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. – Славянск-на-Кубани: Изд. Центр СГПИ. – 2011. – С. 65-72.
22. Маслак А.А., Поздняков С.А. Измерение и мониторинг уровня экономического развития в районах и городах Краснодарского края // Теория и практика измерения латентных переменных в образовании. Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции. – Славянск-на-Кубани: Изд. Центр СГПИ. – С. 90-111.
23. Маслак А.А., Рыбкин А.Д. Анализ качества опросника для измерения на линейной шкале любознательности школьников // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 12. – С. 158-165.

УДК 159.96

доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры
клинической психологии Медведева Нина Ильинична
ФГОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет» (г. Ставрополь)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРИЧИН И ПОСЛЕДСТВИЙ ПРОКРАСТИНАЦИИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье проводится анализ различных определений, подходов к проблеме прокрастинации, современных направлений изучения причин и последствий, детерминированность прокрастинации индивидуально-личностными особенностями прокрастинатора. В исследовании изучается прокрастинация как вариант дезадаптивного поведения в юношеском возрасте, обусловленность прокрастинации студентов уровнем нейротизма и психопатизации, тревожностью, личностными особенностями и отдельными чертами.

Ключевые слова: прокрастинация, прокрастинатор, уровень нейропатизации, психопатизация, тревожность.

Annotation. The article provides an analysis of various definitions of approaches to the problem of procrastination, modern trends in the study of causes and consequences, the determinacy of procrastination by individual and personal characteristics of the procrastinator. The study examines procrastination as a variant of maladaptive behavior in adolescence, the conditioning of students' procrastination by the level of neuroticism and psychopathization, anxiety, personality traits and individual traits.

Keywords: procrastination, procrastinator, level of neuropathization, psychopathization, anxiety.

Введение. Социальные условия, в которых живет современный студент, особым образом отражаются на его адаптации, не всегда способствуют сохранению его психического здоровья. В юношеском возрасте часто дебютируют психические патологии (эндогенные, аффективные расстройства), проявляются личностные патологии. В своем исследовании мы попытались разобраться с проблемой прокрастинации студентов, о которой активно заговорили специалисты в последние десятилетия. Прокрастинацию как психологическое явление истолковывают как откладывание запланированного насущного дела при осознании отрицательного последствия отсрочки. В своем исследовании мы попытались найти обусловленность прокрастинации студентов уровнем нейротизма и психопатизации, тревожностью, личностными особенностями и отдельными чертами.

Изложение основного материала статьи. Если приравнять прокрастинацию к лени, то можно увидеть ее другую функцию – функцию разрядки, отдыха, эмоциональной разгрузки, которые студенту необходимы при чрезмерной загруженности и усталости. В случае несформированности в студенческом возрасте волевых регуляторов поведения, можно констатировать у студентов инфантильное стремление получить удовольствие, отдых в результате бездельности.

Проблемой прокрастинации зарубежные исследователи занимаются с конца 70-х годов XX века (Дж. Бурка, В. Кнаус, П. Рингенбах, А. Эллис, Л. Юэн и др.). В отечественной психологии прокрастинация стала объектом для изучения с конца 90-х.

В подтверждении интереса исследователей к данной проблеме нами проанализированы работы, в которых показано взаимодействие прокрастинации с различными психологическими феноменами. Каждый из рассмотренных нами вариантов проявления прокрастинации основан на личностном аспекте, связанном с оценками личностных качеств, поведения окружающими. Анализ проблемы прокрастинации на предыдущем возрастном этапе – подростковом – показал, что проблема идентификации ребенка с референтной группой, со сверстниками, выступающими своеобразной «командой», значима для него. Закономерно, что подросток избегает ответственных шагов, тем самым избегая и негативной оценки значимой референтной группы сверстников [2].

Анализ исследований проблемы прокрастинации в юношеском возрасте раскрыл её причины, среди которых мотивы избегания неудач, боязнь несоответствия высоким стандартам, демонстрация самостоятельности и нежелания выполнять поручения и задания. Экспериментально подтверждены доминирующие мотивы, ведущие к прокрастинации, планированию совладания, активному копингу, волевой саморегуляции, принятию ответственности, юмору, эмоциональной поддержке [1].

Рассмотрев различные теоретические трактовки определения и феномена прокрастинации, мы не увидели единого подхода. У канадского психолога П. Стила в определении прокрастинации сделан акцент на добровольной задержке запланированного действия человеком, даже при ожидании негативных последствий из-за задержки [6]. П. Стилом подчеркнута в прокрастинации иррациональная задержка, так как человек не может указать приемлемую причину для задержки. Человек откладывает не всё действие, а может отложить либо начало, либо конец запланированного действия, хотя осознает, что такая задержка не приносит ни финансовой, ни психологической выгоды. Практически такие же симптомы указаны К. Лэй, который отметил, что в основе прокрастинации лежит добровольная иррациональная задержка намеченного курса действий [цит. по 5]. Для прокрастинатора вполне осознан факт негативного последствия иррациональной задержки намеченного курса действий.

Один из известных исследователей проблемы прокрастинации Я.И. Варваричева в определении понятия «прокрастинация» подчеркивает возможность человека избегать прямой оценки его способностей [2].

Ключевой особенностью прокрастинации может быть сочетание иррациональности и осознания поведения, предвидение возможности негативного последствия. Прокрастинация практически проявляется в разных сферах человеческой деятельности: учебной, профессиональной и т.д.

В первой классификации прокрастинации, которую предложил Н. Милграм в соавторстве с Дж. Батори и Д. Моурером, были определены основные типы прокрастинации. Критерием стал масштаб проявления: в бытовой или ежедневной прокрастинации жизни происходит промедления в семье, откладывание бытовых домашних обязанностей, обычно регулярно выполняемых каждым членом семьи (приготовление пищи, уборка дома, стирка, покупки и т.п.); при принятии решений, даже незначительных, промедление, затягивание по непонятным причинам; при невротическом промедлении откладывание жизненно важных решений по причине страха или осуждения; компульсивную прокрастинацию характеризует комбинация промедления в принятии решения у одного человека и всех членов семьи; при академической прокрастинации происходит откладывание занятий и подготовки к экзаменам. Н. Милграм впоследствии пересмотрел эту классификацию, оставил следующие типы: прокрастинация в выполнении заданий; прокрастинация в принятии решений.

В рамках нашего исследования интересны стали теоретические подходы следующих направлений: обусловленность прокрастинации тревожными чувствами; влияние на прокрастинацию мотивации отношений; взаимосвязь прокрастинации и преодоления стратегии взаимоотношений; академические прокрастинационные исследования.

На сегодняшний день в условиях самоизоляции и дистанционного обучения особенно популярна проблема академической прокрастинации. Остановимся на ней подробнее. Академическая прокрастинация наиболее распространена в области образования, особенно среди школьников и студентов [4]. В повседневной жизни студентов это выглядит как

откладывание выполнения заданий, впоследствии приводящее к отставанию от программы вуза, невозможности усвоения материала из-за дефицита времени, недостаточной подготовкой к экзаменам, появлению академической задолженности [1].

Негативные последствия академической прокрастинации включают личностные, психологические, медицинские проблемы, приводят к низкой успеваемости, избеганию неприятных последствий и как правило прогулам, высокому уровню депрессии, низкой самореализации, низкой волевой регуляции и самооценке. По мнению исследователей основными причинами академической прокрастинации является страх неудачи, неприязнь к выполнению задач и заданий, отвращение к ним, при этом страх неудачи завышает уровень тревоги и подрывает веру в себя, неприязнь к выполнению задач и заданий отражает отрицательную самооценку [4]. Академическая прокрастинация связана со многими факторами, которые способствуют усугублению страха неудачи и неприязни к выполнению задач и заданий, среди которых окружающая среда, семейные и индивидуальные личные проблемы.

Интересен подход Миссилдина, который в своих работах раскрыл симптомы «синдрома хронической прокрастинации», описал влияние на завершение работы над задачей мечтаний и замедлений в выполнении медленным действий. Причина медлительности индивидуумов кроется в нереалистичной постановке цели родителями, предоставлении условной привязанности. Автор описывает влияние разрешительного или авторитетного родительского воспитания на усиление тенденции промедления у ребенка. Такое воспитание часто приводит ребенка к повышенной тревоге, трудностям в выполнении графиков, которые предопределены родителями. Результатом авторитарного отношения родителей к срокам выполнения заданий являются эмоциональные срывы ребенка, боязнь не уложится в ограниченные сроки, попытки противостоять таким ограничениям и получить свободу. Практически в таком состоянии ребенок живет на протяжении детства, несет такое эмоциональное состояние в юношеский возраст.

В теории Джорджа Эйнсли прокрастинация рассматривается как «базовый импульс человека» [9]. Мы нашли подтверждение тому, что индивид вынужден избегать выполнения тех задач, которые не приносят успеха, то есть человек не получит желаемого подкрепления. Д. Эйнсли заявляет, что людям более нравятся краткосрочные подкрепления или вознаграждения, а не стремление к достижению долгосрочных целей [9]. Краткосрочные подкрепления вызывают удовольствия, которые можно почувствовать здесь и сейчас. Такой подход определяет характерные особенности прокрастинатора, подчеркивая его стремление получить удовольствие от краткосрочного вознаграждения. Выработанные реакции не позволяют достичь долгосрочных целей, прокрастинатор оказывается в замкнутом круге: он ищет немедленное удовольствие, что увеличивает его беспокойство по поводу невыполненной задачи [9].

В когнитивном подходе проблеме прокрастинации уделено значительно больше времени, чем в других теориях. Опираясь на теорию познания, представители когнитивной психологии определили три основные явления, лежащие в основе прокрастинации – иррациональные убеждения, заниженную самооценку и неспособность самостоятельно принять решение.

Можно рассматривать эти аспекты вне зависимости друг от друга, как самостоятельные явления, имеющие свои детерминанты, но практически они тесно взаимосвязаны и воздействуют друг на друга. Эллисом и Кнаузом в 1977 году признано, что в прокрастинации как эмоциональном расстройстве, основной причиной является иррациональное мышление. Иррациональное убеждение прокрастинатора заключается в фразе «Я всегда выполняю работу идеально». Последующая оценка своей деятельности приводит к негативному искажению действительности, человек не может закончить работу в срок. Иррациональные установки способствуют оттягиванию важных дел, в частности, перфекционизм мешает выполнять важную деятельность из-за боязни допустить ошибки. Иррациональное мышление приводит к негативным последствиям, мешающим оптимально выполнять какую-либо деятельность, побуждает откладывать начало работы из-за страха не достичь высоких результатов. Эллисом и Кнаузом прокрастинация причислена к эмоциональному расстройству, уходящему корнями вглубь иррационального мышления, хотя многими другими исследователями такой подход не поддерживается [цит по 5].

Мы нашли сходство этой концепции с концепцией защиты эго в психоаналитической теории, но разница в том, что бихевиористы не заостряют внимания на проявлении тревоги как показателе фрустрации в эго.

Неустойчивая самооценка, как определили Бурка и Юн в 1983 году, в прокрастинации выполняет стратегию защиты. Авторами в их теории скомпилированы утверждения о том, что задерживая решения задач, прокрастинатор отражает собственные уязвимые чувства.

Дженисом и Манном в 1977 году были обоснованы такие причины прокрастинации как неспособность принять решение, которую авторы положили в основу их теории внутриличностного конфликта. Дженис и Манн причислили прокрастинацию к беспорядочным решениям в трудных жизненных ситуациях. Принятие решения с промедлением авторами обозначены как создание конфликтной атмосферы, в которой доминирует пессимизм, прогноз неудачи в получении удовлетворительных результатов в деятельности.

Подобного мнения придерживались Ротблум и Манн в 1988 году, связывая прокрастинацию с внутриличностным конфликтом, неспособностью принять быстрые решения. Авторы приводили пример на выборке студентов у которых выявлена академическая прокрастинация: конфликт при выборе курсов, тем выпускных работ.

Краткий исторический экскурс в проблему исследования прокрастинации дал нам возможность понять, как относились представители основных психологических школ к феномену прокрастинации.

Но картина анализа феномена прокрастинации не будет полной, если мы не представим, насколько глобально она изучается в настоящее время.

В исследованиях, проводившихся с 2015 года по настоящее время, в основном прокрастинация рассматривается не как патологическое явление, а как проявление личностной особенности, вплетенную в общую картину личности.

В исследованиях Варваричевой Я.И. процесс прокрастинации рассматривался на выборке учащихся старших классов. Автором экспериментально подтверждено, что более 40% старшеклассников показали высокую степень проявления прокрастинации [2]. Наиболее высокими были показатели, характеризующие прокрастинацию: мотивационная недостаточность; прокрастинционный перфекционизм; прокрастинционная тревожность. Каждый второй родитель сталкивается с проявлениями перечисленных показателей при подготовке старшеклассника к ЕГЭ.

Мы считаем, что о взаимосвязи прокрастинации и уровне тревожности можно убедиться в повседневных наблюдениях за студентами, особенно в период выполнения курсовых и выпускных квалификационных работ. Нами прокрастинация оценивается как негативный процесс в учебной деятельности студента, выделены личностные противоречия, которые проявляются обучающимися при выполнении деятельности. Такие противоречия наблюдаются на каждом этапе деятельности, связаны с обнаружением противоречий во внешних условиях и созданием субъективной модели сложившейся ситуации.

На этапе прогнозирования деятельности у студента формируется модель возможного будущего, личность строит предположения по поводу того, что получится при определенных действиях субъекта. Такие умственные действия дают возможность предвосхитить желаемый результат. На этапе целеполагания происходит ориентация на формирование модели

желаемого будущего. Этап планирования учебной деятельности является результатом умственной работы, в результате появляется последовательность действий, способствующих достижению поставленной цели с учетом материальных, временных, физических ресурсов, помогающих достичь поставленную цель. Критериями оценки умственной деятельности (прогнозирования, целеполагания и планирования) является мотивация студента к выполнению задуманного. Это переход от внутреннего плана деятельности к внешнему.

На этом этапе обучающимся важен самоконтроль, который поможет ему получать информацию о его внутреннем состоянии во время выполнения деятельности и соответствующих изменениях внешней среды для сравнения результатов с критериями успешности деятельности. Важным этапом является коррекция, которая обуславливает изменения внешней активности человека в случае несовпадения реальных результатов с ожидаемыми. Исследователями признано, что чрезмерное сосредоточение внимания на самоуправлении является рискованным для человека, так как он тогда становится слишком придирчивым к себе и игнорирует любые социальные интересы.

Прокрастинация препятствует нормальной саморегуляции личности, притом уровень прокрастинации прямо пропорционален общей способности самоуправления.

В юношеском возрасте происходит коренная перестройка структуры волевой активности. Чрезмерная эмоциональность, сила эмоций, глубина может оказывать на самоконтроль значительное влияние. Как аффект, так и апатия способствуют затруднению контроля над собой, своим телом и действиями, особо важными для поддержания оптимального состояния, вследствие того, что человеку весьма сложно выйти из данного эмоционального состояния, что еще раз указывает на особую связь эмоциональной и волевой сферы человека. Наиболее это характерно для юношеского возраста, где особенностью аффекта является полная поглощенность им, своеобразное сужение сознания, когда эмоции полностью блокируют интеллектуальный план, а также волевою активность, когда все действия направлены лишь на предмет аффекта [7].

Стоит отметить, что изменения, обусловленные нарушением корково-подкорковых отношений и ослаблением управляющей функции фронтальных отделов коры мозга, являются временными. Таким образом, в результате у студентов восстанавливается и нормализуется произвольная саморегуляция поведения и психической деятельности. В юношеском возрасте интенсивное развитие организма замедляется, заканчивается морфофункциональное созревание мозговых структур, в том числе лобных отделов коры, в основном завершается формирование двигательной системы, характерные тенденции в развитии самоконтроля. У многих интеллектуально одаренных студентов проявляется перфекционизм, причем, талантливые юноши и девушки чаще всего относятся к группе дезадаптированных. Многие талантливые студенты часто пребывают в состоянии депрессии и вынуждены маскировать свою одаренность. Возможно, одной из форм маскировки интеллектуального превосходства над сверстниками может выступать прокрастинация как демонстрация безразличия к учебным делам. Другой причиной прокрастинации может быть перфекционизм – черта, как было отмечено, часто проявляющаяся у интеллектуально одаренных юношей.

Анализируя исследования по проблеме взаимосвязи прокрастинации и перфекционизма в студенческом возрасте, мы обратились к работам, выполненным на студенческих выборах [4, 7, 8]. Важно отметить, что таких исследований немного. Анализ исследования причин прокрастинации у студентов, связанных с мотивом избегания неудач и боязни несоответствия максимально завышенным стандартам, которые принимаются в юношеском возрасте, показал, что таким студентам необходимо рекомендовать адекватно оценивать свои способности и возможности, обращаться своевременно за психологической помощью, проводить диагностику мотивов, которые приводят юношей к прокрастинации, планировать совладание, активный копинг, подключать волевою саморегуляцию, принимать ответственность, эмоциональную поддержку.

Основными причинами прокрастинации признается наличие таких черт характера, как безответственность и праздность [7]. Следует учесть, что прокрастинация – не лень, а неспособность заставить себя совершать необходимые или желаемые действия. Когда студент ленится, он просто ничего не делает, при этом он отдыхает, сознательно отказываясь от выполнения обязанностей. При прокрастинации он не работает, но при этом и не отдыхает, так как занимается посторонними вещами. По сути, это пустая трата времени.

В исследовании Зверевой М.В. академическую прокрастинацию, или склонность к постоянному откладыванию выполнения важных учебных заданий до появления чувства дискомфорта, причисляют к возрастнo-специфическому феномену, имеющему сходные причины возникновения и частоту встречаемости в молодом возрасте, независимо от наличия психической патологии [5].

Современные студенты имеют ряд особенностей, которые следует учитывать при выборе форм и методов обучения, а также их поощрения, чтобы снизить фактор возникновения и роста прокрастинации. Во-первых, современные студенты не готовы ждать. Их окружает бум информационных технологий. Ошибочно предполагать, что отключение интернета или какие-то другие радикальные меры помогут студенту справиться с прокрастинацией. Он просто найдет себе другое занятие, лишь бы не делать то, чего ему не хочется в данный момент.

Нас заинтересовала проблема: является ли прокрастинация психической патологией в юношеском возрасте, чем она обусловлена. Сложившиеся условия обучения в вузе студентов, переход на дистанционное обучение требуют от студентов высокой волевой регуляции. На этапе пилотажного исследования выборки испытуемых принимали участие 50 студентов разных вузов города Ставрополя. Нами выявлено, что частота встречаемости академической прокрастинации у студентов более 70%. Есть ли связь прокрастинации и стресса, тревожности, депрессии, неэффективных копинг-стратегий студента в условиях дистанционного обучения?

В экспериментальном исследовании проводился сбор научно-методической базы, проведение опроса, анализ полученных данных, выявление психологических особенности личности студентов, которым свойственна прокрастинация. В экспериментальной исследовании мы использовали опросник «Шкала оценки прокрастинации PASS» (Procrastination Assessment Scale-Students (PASS) – авторы оригинальной методики Solomon L.J., Rothblum E.D., опросник Шмишека-Леонгарда; шкала тревожности Тейлора; Личностный опросник уровня невротизации и психопатизации (УНП), составленный И.Б. Ласко и Б.И. Тонконогим; тест способности самоуправления (тест ССУ) (автор Н.М. Пейсахов).

Более 40% студентов попали в зону средних значений, это соответствует шкалам нормального распределения. Представленные шкалы помогли нам выделить в выборке испытуемых студентов, у которых был высокий уровень прокрастинации (40%). С ситуативной тревожностью значимую обратную умеренную взаимосвязь составила академическая прокрастинация студентов, важный маркер «плохой перфекционизм» ($r = -0,515$; $p \leq 0,04$), что означает, у студентов с низким показателем уровня увлеченности учебной со склонностью к снижению уровня ситуативной тревожности наблюдается увеличение тенденций к плохому перфекционизму. По мнению Хонского С.И., студенты, слабо заинтересованные в учебной деятельности, имеющие низкую степень ситуативной тревожности испытывают в большей мере возмущение относительно тех оценок, которые дают им другие люди, в большей степени вероятности проявляют недовольство сделанным; думают о том, как избежать ошибок, имея завышенные ожидания [7].

Студенты с высоким уровнем прокрастинации по шкале «Интроверсия – Экстраверсия» показали индивидуально-психологическую ориентацию либо на мир внешних объектов (экстраверсия), либо на внутренний субъективный мир (интроверсия). Средний показатель по шкале нейротизма причисляет выборку к нормостеникам. Преимущественно более половины студентов с высоким уровнем прокрастинации (52%) холерического типа темперамента, отличающиеся яркой выраженностью эмоциональных переживаний, повышенной возбудимостью, импульсивностью, резкими переменами в настроении. Их отличительной чертой являлось увлеченность, они действовали изо всех сил, чрезмерно истощаясь.

Анализируя данные, полученные по шкалам невропатизации и психопатизации, нами был выявлен средний уровень невротической депрессии, средние показатели по шкалам вегетативных нарушений, обсессивно-фобических нарушений, астении, истерического типа реагирования и тревоги находится между уровнем здоровья и болезни. Уровень тревожности по шкале Тейлора составил 23,3 балла в среднем. Это средний уровень тревоги, с тенденцией к высокому. Уровень невропатизации и психопатизации (УНП) – 13,5 и 3,7 баллов соответственно (средние показатели), соответствуют диапазону нормы. При этом уровень невропатизации коррелирует с высоким уровнем прокрастинации ($r = 0,4$ при $p < 0,002$), застревающим ($r = 0,23$ при $p < 0,05$), педантичным ($r = - 0,36$ при $p < 0,001$), тревожным ($r = - 0,25$ при $p < 0,04$), циклотимическим ($r = - 0,36$ при $p < 0,04$) типами акцентуаций.

Выводы. Академическая прокрастинация зависит от личностных особенностей лиц юношеского возраста, в которых сочетаются личностные и социально-психологические параметры. У студентов выявлен средний уровень невротической депрессии, средние показатели по шкалам вегетативных нарушений, обсессивно-фобических нарушений, астении, показатели истерического типа реагирования и тревоги находятся между уровнем здоровья и болезни. Прокрастинация связана с тревожностью, что является не только неопределенными неприятными ожиданиями, но и смутной готовностью к опасности. У студентов это не только эмоции, но и целый психофизиологический комплекс.

Литература:

1. Ахвердова О.А., Медведева Н.И. Психологический анализ проблемы прокрастинации студентов // Уральский научный вестник. – №2. – 2021. – С. 98-101
2. Варваричева Я.И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования // Вопросы психологии. – 2010. – №3. – С. 56-64.
3. Дородейко А.В. Связь уровня прокрастинации с успешностью профессионального самоопределения // Студенческое научное общество СПбГУ, 2013. [Электронный ресурс]: <http://sno.nekrasovspb.ru/publ.php?event=3&id=210> (дата посл обраш. 14.11.2021)
4. Зарипова Т.В., Данилова М.В. Взаимосвязь академической прокрастинации и учебной мотивации студента // Омский научный вестник. – 2018. – 34 (141). – С. 122-126.
5. Зверева М.В., Хромов А.И. Прокрастинация и психологическое благополучие в норме и при разных вариантах психической патологии у лиц молодого возраста // Психиатрия. – 2015. – №4. – С. 59-60.
6. Стил П. Уравнение прокрастинации [Электронный ресурс]: URL: <http://procrastinator.ru/> (дата обращения 7.11.2021).
7. Хонский С.И. Взаимосвязь стрессоустойчивости и прокрастинации студентов с различным уровнем увлечённости учёбой // Молодой ученый. – 2017. – № 44 (178). – С. 144-147. – URL: <https://moluch.ru/archive/178/46230/> (дата обращения: 11.11.2021).
8. Шемякина О.О. Влияние прокрастинации на уровень стресса у студентов / Психология и право. – 2013. – №4. [Электронный ресурс]: URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw> (дата обращения: 10.11.2021).
9. Энсли Дж. Искусство прокрастинации [Электронный ресурс]: URL: <https://www.litres.ru/> (дата обращения: 10.11.2021).

Психология

УДК 195.96

кандидат социологических наук, доцент Науменко Марина Владимировна

Академия психологии и педагогики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Южного федерального университета» (г. Ростов-на-Дону)

К ВОПРОСУ О ЭМОЦИОНАЛЬНОМ ВЫГОРАНИИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ С РАЗЛИЧНЫМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ СТАЖЕМ И ТИПОМ МОТИВАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается феномен эмоционального выгорания педагогических работников сферы дошкольного образования. Актуализируются и анализируются процессы выгорания в зависимости от специфики профессиональной мотивации работников, находящихся на различных этапах профессионального развития. Приводятся результаты исследования, проведённого при помощи методик: «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (В.В. Бойко), «Опросник «Словарь» (И.Г. Кокурина), в рамках которого устанавливаются различия в эмоциональном выгорании воспитателей с различным мотивационным типом. Формулируются выводы относительно того, что между воспитателями, с различным стажем работы и разным типом мотивации имеются различия в степени сформированности фаз эмоционального выгорания.

Ключевые слова: истощение, мотивация, напряжение, процессуальная мотивация, резистенция, результирующая мотивация, объект деятельности, эмоциональное выгорание.

Annotation. The article examines the phenomenon of emotional burnout of teachers in the field of preschool education. Burnout processes are updated and analyzed depending on the specifics of professional motivation of employees at different stages of professional development. The article presents the results of a study carried out using the following methods: "Diagnostics of the level of emotional burnout" (V.V. Boyko), "Questionnaire" Dictionary "(I.G. Kokurina), within the framework of which differences in the emotional burnout of educators with different motivational types are established. Conclusions are formulated regarding the fact that there are statistically significant differences in the degree of formation of the phases of emotional burnout between educators with different length of service and different types of motivation.

Keywords: exhaustion, motivation, stress, procedural motivation, resistance, resulting motivation, object of activity, emotional burnout.

Введение. В отечественной науке вопросу психологии трудовой мотивации в отдельных профессиях всегда уделяется недостаточно внимания. Так российские ученые, занимающиеся анализом и исследованиями в области экономики, утверждают, что на протяжении многих лет внимание сосредоточено на подходе, при котором во главе стоят технология,

производственные проекты, бюджет и административные планы, а не личность человека. Вместе с тем именно мотивация сотрудников во многом определяет и производительность и качество труда и общую эффективность работы организации. Существует несколько точек зрения по поводу факторов, влияющих на мотивацию персонала. В частности Э.А. Уткин, А.И. Кочеткова выделяют поддерживающие (финансы, условия, безопасность) и мотивирующие факторы (статус, карьерный рост, полномочия) [1].

Мотивация сотрудников детского дошкольного учреждения предполагает ряд особенностей, главная из которых заключается в ориентации сотрудников на содержание труда, значимую роль удовлетворенности взаимодействием с объектами деятельности, как стимулирующего профессиональную деятельность, фактора. Во многом грамотно организованная среда дошкольного образовательного учреждения, способствует развитию профессиональной заинтересованности педагога, воспитателя. Подготовка и сопровождение дошкольников к участию в конкурсах, выполнение административных функций, освоение педагогических инноваций, прежде всего, направлено на насыщения педагогического труда. Подобное насыщение с одной стороны может раскрывать для воспитателя все грани его профессии, еще в большей степени актуализировать стимулы, выступающие основой внутренней мотивации, с другой стороны чрезмерная перегруженность разноплановым функционалом на определённом этапе профессионального развития может приводить к эмоциональному выгоранию специалистов, включённых в педагогические профессии, в данном случае в сферу дошкольной педагогики [2].

К. Маслач подчеркивает, что выгорание это не потеря творческого потенциала, не реакция на скуку, а эмоциональное истощение, возникающее на фоне стресса, вызванного межличностным общением и интенсивными нагрузками.

Эмоциональное выгорание рассматривается как динамический процесс, возникающий поэтапно, в полном соответствии с механизмом развития стресса и проходит ряд ступеней. В контексте различных направлений выделяются свои этапы и стадии выгорания. Представляется логичным осветить фазы выгорания, выделенные В.В. Бойко, поскольку данные фазы обозначены в диагностической методике, применяемой в процессе описываемого в статье исследования:

- Первая фаза характеризуется данным учёным, как фаза напряжения, когда проблемы и сложности еще не осознаются и не дифференцируются, но уже начинают оказывать дестабилизирующее влияние на поведение.
- Вторая фаза определяется как фаза резистенции, то есть сопротивления организма деструктивным факторам.
- Третья, финальная фаза выгорания обозначается как фаза истощения, когда ресурсы организм уже на пределе и человек не в состоянии справиться деструктивными факторами [3].

Каждый этап характеризуется отдельными признаками или симптомами эмоционального выгорания. Так у человека, подверженного выгоранию первой степени, проявляются умеренные, недолгие и случайные признаки этого процесса. Эти признаки и симптомы проявляются в легкой форме и выражаются в заботе о себе, например, путем расслабления или организации перерыва в работе.

На второй стадии выгорания признаки появляются чаще, носят уже затяжной характер, и сложнее поддаются коррекции. В.Е. Орел отмечает, что перерывы в работе оказывают положительный эффект и снижают уровень выгорания, но этот эффект носит временный характер: уровень выгорания частично повышается через три дня после возвращения к работе и полностью восстанавливается через три недели [4].

Признаки и симптомы третьей стадии выгорания, подчеркивает Н.Е. Водопьянова, уже являются хроническими и здесь могут развиваться физические и психологические проблемы (язва желудка, депрессия). Тревожное напряжение этого этапа включает несколько симптомов:

- симптом «переживания психотравмирующих обстоятельств», характеризующийся усилением осознания психотравмирующих факторов профессиональной деятельности, которые на субъективном уровне рассматриваются как трудно устранимые;
- симптом «неудовлетворенности собой», часто выражающийся в механизме «эмоционального переноса», когда негативные переживания направляются не на внешние составляющие, а на самого себя;
- симптом «загнанности в клетку», приводящий к ощущению дефицита времени и отсутствия значимых результатов;
- симптом «тревоги и депрессии», обнаруживающийся в связи с профессиональной деятельностью в осложненных обстоятельствах, побуждающих к эмоциональному выгоранию как средству психологической защиты [5].

Чувства неудовлетворенности работой и собой порождают мощное энергетическое напряжение в форме переживания ситуационной или личностной тревоги, разочарования в себе, в профессии, в должности.

В.В. Бойко подчеркивает, что переход реакций с уровня эмоций на уровень психосоматики свидетельствует о том, что эмоциональная защита – выгорание самостоятельно уже не справляется с нагрузками, и энергия эмоций перераспределяется между другими подсистемами индивида. Таким способом организм спасает себя от разрушительной мощи эмоциональной энергии.

Изложение основного материала статьи. С целью выявления специфики эмоционального выгорания воспитателей с различным стажем и типом мотивации было проведено соответствующее исследование.

В качестве базы выступили муниципальные бюджетные дошкольные образовательные учреждения (МБДОУ) Пролетарского района г. Ростова-на-Дону. Сбор первичных данных проводился через интерактивную площадку «google-форма». В исследовании приняли участие 100 респондентов. Это воспитатели с разным стажем работы (0-5 лет), 5-10 лет и 15-15 лет).

При помощи методики «Словарь» (автор И.Г. Кокурина) был определен тип мотивации воспитателей. Зафиксировано, что в группе воспитателей со стажем работы 0-5 лет 27% придерживаются результирующей ориентации трудовой мотивации и 2% придерживаются процессуальной ориентации; в группе 5-10 лет – 14% придерживаются результирующей ориентации трудовой мотивации и 23% придерживаются процессуальной ориентации; в группе 10-15 лет – отдают предпочтение только процессуальной ориентации трудовой мотивации.

Полученные результаты позволяют утверждать, что воспитатели со стажем работы 0-5 лет в своей работе ориентируются на результат, их цель в работе получить лучший результат, чем лучше конечный продукт их деятельности, и чем выше он оценивается, тем более они мотивированы в своей трудовой деятельности.

Воспитатели со стажем работы 5-10 лет придерживаются больше процессуальной ориентации, хотя среди них есть также и воспитатели, проявляющие результирующую ориентацию. Это позволяет предположить, что с накоплением трудового и профессионального стажа, воспитатели начинают все больше делать акцент в своей деятельности на процесс, стремясь к достижению мастерства.

Для воспитателей со стажем работы 10-15 лет характерна процессуальная мотивация, то есть ориентация на содержание деятельности, как фактор, стимулирующий профессиональную активность и заинтересованность.

Исследование уровня эмоционального выгорания, проводилось с использованием соответствующей методики В.В. Бойко. Результат исследования уровня эмоционального выгорания у воспитателей с результирующей и процессуальной ориентацией трудовой мотивации рассмотрен по трем фазам (напряжение, резистенция, истощение).

Фаза «напряжения» в группе с результирующей ориентацией трудовой мотивации, как у воспитателей со стажем работы 0-5 лет (56,7), так и у воспитателей со стажем работы 5-10 лет (55,7) находится на стадии формирования. Однако фаза напряжения среди воспитателей с результирующей ориентацией со стажем 0-5 лет чуть выше (56,7), чем у воспитателей со стажем работы 5-10 лет.

В группе с процессуальной ориентацией трудовой мотивации фаза «напряжения», также, как и в первой группе у воспитателей с разным стажем работы находится на стадии формирования. Отличительной особенностью является тот факт, что данная фаза в группе с процессуальной ориентацией более выражена у воспитателей со стажем работы 5-10 лет (58,9), чем у воспитателей со стажем работы 0-5 лет (47) и 10-15 лет (37,5) – у более опытных воспитателей (стаж 10-15 лет) результат по данному показателю ниже остальных.

Фаза «напряжения» характеризуется ощущением эмоционального истощения, усталостью, вызванной собственной профессиональной деятельностью. Проявляется данная фаза в таких симптомах, как: переживание психотравмирующих обстоятельств; недовольство собой.

Результаты по второй фазе (резистенции) синдрома эмоционального выгорания выглядят следующим образом.

У воспитателей со стажем работы 0-5 лет с результирующей ориентацией (69,1) и у воспитателей со стажем работы 0-5 лет с процессуальной ориентацией (77) показатели по второй фазе (резистенции) являются сформировавшимися. Однако, данная фаза более выражена у воспитателей со стажем 0-5 лет в группе с процессуальной ориентацией трудовой мотивации (77).

У воспитателей со стажем работы 5-10 лет с результирующей ориентацией (53,7) и процессуальной ориентацией (57,9) показатели по данной фазе находятся на стадии формирования. И эта фаза более выражена у воспитателей со стажем 5-10 лет в группе с процессуальной ориентацией трудовой мотивации (57,9).

Воспитатели со стажем работы 10-15 лет придерживаются процессуальной ориентации трудовой мотивации и их показатель по второй фазе синдрома эмоционального выгорания, по сравнению с остальными, самый низкий (37,5) и находится на стадии формирования.

Фаза «резистенции» характеризуется эмоциональными перегрузками, которые провоцируют развитие и возникновения защитных реакций, делающих человека эмоционально закрытым, отстраненным, безразличным. На таком фоне любое эмоциональное привлечение к профессиональной деятельности и коммуникации вызывает у личности чувство избыточного переутомления. Проявляется данная фаза в таких симптомах, как: неадекватное выборочное эмоциональное реагирование; эмоционально-моральная дезориентация; расширение сферы экономики.

Показатели по третьей фазе (истощение) синдрома эмоционального выгорания у воспитателей с разным стажем работы (0-5 лет, 5-10 лет и 10-15 лет) и в группе с результирующей ориентацией, и в группе с процессуальной ориентацией трудовой мотивации выражены в меньшей степени, что говорит о несформированности данной фазы в обеих группах.

Если сравнить показатели третьей фазы по выраженности у каждой категории воспитателей (стаж работы 0-5 лет, 5-10 лет и 10-15 лет) в группах с результирующей ориентацией, и с процессуальной ориентацией трудовой мотивации, видно, что данная фаза более выражена у воспитателей со стажем работы 0-5 лет (34,8) с результирующей ориентацией, чем у воспитателей со стажем работы 0-5 лет (31,5) с процессуальной ориентацией, у воспитателей со стажем работы 5-10 лет (25,8) с процессуальной ориентацией, у воспитателей со стажем работы 5-10 лет (20,6) с результирующей ориентацией, у воспитателей со стажем работы 10-15 лет (15,5) с процессуальной ориентацией трудовой мотивации.

Фаза «истощения» характеризуется психофизическим переутомлением человека, опустошенностью, нивелированием собственных профессиональных достижений, нарушением профессиональных коммуникаций, развитием циничного отношения к тем, с кем приходится общаться, развитием психосоматических нарушений. Проявляется данная фаза в таких симптомах как: минимизация эмоционального вклада в работу, личностное отчуждение; ухудшение физического самочувствия; развитие таких психосоматических нарушений, как расстройства сна, головная боль, проблемы с давлением.

Выводы. Исходя из анализа полученных данных, представляется возможным сформулировать следующие выводы:

– первая фаза синдрома эмоционального выгорания (напряжение) у воспитателей с разным стажем (0-5 лет, 5-10 лет и 10-15 лет) обеих групп (результирующей и процессуальной ориентацией трудовой мотивации) находятся на стадии формирования. однако в сравнительном анализе, видно, что показатели по данной фазе выше среди воспитателей со стажем 0-5 лет с результирующей ориентацией и воспитателей со стажем работы 5-10 лет с процессуальной ориентацией;

– вторая фаза (резистенции) синдрома эмоционального выгорания у воспитателей со стажем 0-5 лет и с результирующей ориентацией, и с процессуальной ориентацией уже сформировалась, однако данный показатель более выражен у воспитателей с процессуальной ориентацией трудовой мотивации;

– к фазе «истощение» предрасположены воспитатели с результирующей ориентацией трудовой мотивации, начинающее свой профессиональный путь, со стажем работы 0-5 лет.

Результаты исследования синдрома эмоционального выгорания позволили заключить, что эмоциональное выгорание воспитателей различается в зависимости от стажа и типа мотивации.

Литература:

1. Уткин Э.А. Мотивационный менеджмент. – М.: ЭКМОС, 1999. – 256 с.
2. Багадаева О.Ю. Мотивация персонала как организационное условие снижения профессионального стресса педагогов ДОО // Современное дошкольное образование. – 2016. – № 10. – С. 26-37.
3. Бойко В.В. Синдром "эмоционального выгорания" в профессиональном общении. – СПб.: Питер, 1999. – 105 с.
4. Орел В.Е. Синдром психического выгорания. Мифы и реальность. – Харьков: Гуманитарный центр, 2014. – 296 с.
5. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: Диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.

УДК 159.922

кандидат исторических наук, доцент Норден Александр Петрович

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

кандидат педагогических наук, доцент Мартынова Анна Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный университет путей сообщения» (г. Омск);

учитель физической культуры Хикматуллин Мударис Султанович

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №42» Приволжского района (г. Казань)

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ НАУЧНЫХ ЗНАНИЙ

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического анализа особенностей психологической педагогики как самостоятельной сферы научных знаний. Авторами установлено, что всестороннее гармоничное развитие личности ученика будет обеспечиваться, при условии создания концептуальных положений технологической базы для практического осуществления и реализации основных закономерностей, принципов развития с учетом внешнего и внутреннего функционирования имеющихся средств, методов, видов и форм организации в образовательном процессе.

Ключевые слова: психологическая педагогика, особенности личности, обучение, развитие, личностно-ориентированное обучение, развивающее обучение.

Annotation. The article presents the results of a theoretical analysis of the features of psychological pedagogy as an independent sphere of scientific knowledge, it should be emphasized that the comprehensive harmonious development of the student's personality will be ensured, provided that conceptual provisions of the technological base are created for the practical implementation and implementation of the basic laws, development principles, taking into account the external and internal functioning of the existing ones. means, methods, types and forms of organization in the educational process.

Keywords: psychological pedagogy, personality traits, training, development, student-centered learning, developmental learning.

Введение. Основанием для разработки сущности и содержания психологической педагогики как самостоятельной сферы научного знания послужили концептуальные положения Я.А. Коменского об основных противоречиях, которые стали основной идеей возникновения и развития психологической педагогики [8, 16, 25].

В настоящее время психологическая педагогика представляет собой отдельную самостоятельную дисциплину, имеющую специфические отличия от педагогической психологии, а также педагогики [4, 22].

Изложение основного материала статьи. Целью психологической педагогики является теоретическое обоснование и разработка основных методов причинно-следственной связи в исследовании психических функций человеческого сознания [7, 9, 15, 35, 36].

Для решения поставленной цели психологическая педагогика ставит следующие задачи:

1. Формирование последовательности умственных операций, обеспечивающих образование основных понятий.
2. Разработка теории, практики развивающего образования, ориентированного на личностное совершенствование.
3. Формирование психических свойств личности, обеспечивающих психическое развитие ребенка.

Поэтому психологическая педагогика в большей степени носит не проектированный и психотехнический характер, а является диалогичной, размышляющей, понимающей в совместной педагогической деятельности учителя и ученика как равноправных партнеров образовательного процесса [1].

В своем исследовании психических особенностей личности, ее действий, поступков, поведения, психологическая педагогика опирается прежде всего на теоретическую, методологическую и методическую основу общей психологии, а также педагогической психологии, при этом опираясь на описательный, причинно-генетический, формирующий, проектирующий и трансформирующий методы исследования, тем самым используя культурологические достижения истории психологии, теории личности и психологические теории деятельности [32].

В своей практической сфере психологическая педагогика проводит экспериментальные исследования развития функциональных систем индивида посредством экстернизации и объективации психических процессов, свойств и состояний личности [14, 27, 29].

Зарождение психологической педагогики как самостоятельной научной сферы представляет собой существенный шаг в развитии теории и практики образования, философия которого состоит в ориентации не на ответное, а на ответственное действие, действие понимающей педагогики, цель которой сформировать размышляющего человека, а значит индивидуальность.

В следствии чего в своих психологических исследованиях педагоги и психологи должны изучать не только содержание «зоны ближайшего развития», но и акцентировать свое внимание на перспективу будущего развития личности с целью обеспечения всесторонне гармоничного развития человека в процессе творческой созидательной деятельности [3, 13, 19, 34].

Ядром культурно-исторической теории развития являются прогрессивные идеи, изложенные Л.С. Выготского, А.Л. Лурия, А.Н. Леонтьева, Л.И. Божевича, П.Я. Гальперина, Л.В. Занкова, А.В. Запорожца, П.И. Зинченко, Д.Б. Эльконина, которые получили разные наименования: функциональные органы индивида, искусственные органы, артефакты, артеакты, позволяющие рассмотреть личность через призму культурно-генетического кода [11, 12, 26, 30].

Согласно исследованиям Л.С. Выготского основным принципом развития высшей психической функции является качественное новообразование как ключевая структура в развитии психических свойств личности в процессе его деятельности. При этом автор отмечает, что высшая психическая функция является специфическим новообразованием, дающим толчок к развитию функциональных систем организма, которые устанавливаются внутри человека.

Поэтому для разрабатываемых в настоящее время концептуальных положений личностно-ориентированного обучения не будет лишним учитывать размышления Л.С. Выготского о ключевом новообразовании, являющегося ведущим для возрастных ступеней перестройки личности ребенка на уже иной специфической основе.

Автор полагал, что в развитии отдельных сторон личности в каждый возрастной период существует обратная зависимость, которая проявляется в том, что личность ребенка изменяется как целое в своем внутреннем строении, а законами изменения этого целого определяется движение каждой его части [10].

Предметом совместных исследований психологической педагогики и психологической физиологии У.У. Ухтомского, Н.А. Бернштейна, А.Р. Лурия являются новообразования в обучении и развитии [5, 23, 33].

С одной стороны, обучение как психолого-педагогический процесс является источником развития личности, с другой, процессы обучения и развития взаимосвязаны и едины, но не тождественны.

Обучение является источником развития, в котором роль педагога состоит в том, чтобы направлять, регулировать, организовывать целенаправленное развитие личности ребенка.

Основные принципы психологической педагогики изложены в трудах таких великих ученых как Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов, которые являются авторами теории развивающего обучения [2, 20, 28].

Основой их теории служит представление об учебной деятельности, которая рассматривается через культурно-исторический и системный подходы.

Основными принципами системы развивающего обучения (образования) являются:

- практическое сознание;
- теоретическое мышление;
- творчество как ядро личности;
- личность *per se*; рефлексия;
- учебная деятельность как сложная система, включающая потребности, мотивы, задачи, действия и операции.

Таким образом, авторы полагают, что только при наличии всех перечисленных принципов (концентроров) можно говорить о развивающем обучении.

Самым значимым принципом, которому необходимо уделять наибольшее внимание является соотношение эмпирического и теоретического мышления, которое является подвижным, живым мышлением, вырастающим из живого знания [18, 24].

Как отмечает А.Г. Гуревич, в любых исследованиях теории образования, является разрешения противоречия между необходимостью регламентации границы возрастной и образовательной нормы в соответствии с учетом разработанных стандартов образования в определении критериев и индикаторов объективно-нормативной диагностики соответствующих уровней развития и «неудержимостью онтогенеза» неподконтрольной самой образовательной системе [6, 31].

Для разрешения данного противоречия, как отмечает автор, необходима разработка принципов и закономерностей развивающего образования, где главный акцент делается на технологии диагностики и обучения в соответствии с особенностями возрастного развития и учета диапазона представлений о норме возрастного развития.

Обобщая вышесказанное, необходимо сместить акцент на разработку технологического ресурса с определением не нормы развития, а развития как нормы. Именно в данной связи принцип аппликации развития и обучения сформулированный А.В. Запорожцем дает нам понимание о существующей спонтанности развития, позволяющей раскрыть потенциал способностей и возможностей ребенка в предстоящей перспективе [37].

Если же данное условие не будет осуществлено, невозможно говорить о развивающем обучении, что в свою очередь не позволит ориентироваться на индивидуальность ученика как субъекта учебной деятельности [21, 31].

Таким образом, соединение в единую и целостную концептуальную схему личностно-ориентированного и развивающего обучения позволит в полной мере раскрыть личностный потенциал, когда само образование будет являться не только развивающим, но и развивающимся [17].

На основании вышеизложенного необходимо сформулировать основные положения, касающиеся разработки закономерностей и принципов психологической педагогики как логического продолжения теоретического исследования.

Выводы. Таким образом, обобщая результаты теоретического анализа особенностей психологической педагогики как самостоятельной сферы научных знаний следует подчеркнуть, что всестороннее гармоничное развитие личности ученика будет обеспечиваться, при условии создания концептуальных положений технологической базы для практического осуществления и реализации основных закономерностей, принципов развития с учетом внешнего и внутреннего функционирования имеющихся средств, методов, видов и форм организации в образовательном процессе.

Литература:

1. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Алексеева Н.И. Педагогические условия формирования спортивной культуры учащейся молодежи в процессе спортивно ориентированного физического воспитания // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-21. – С. 4750-4754.
2. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Антонова Т.В. Лингвистический подход к проблеме унификации терминологической лексики в теории физической культуры и спорта // *Теория и практика физической культуры*. – 2020. – № 5. – С. 11.
3. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Педагогические закономерности и дидактические принципы обучения студентов избранному виду спорта в процессе формирования спортивной культуры личности // *Современные проблемы науки и образования*. – 2017. – № 1. – С. 67.
4. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Теоретико-методологические аспекты спортивной культуры личности // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-25. – С. 5655-5659.
5. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Дедловская М.В. Экспериментальное исследование уровня развития аксиологического компонента спортивной культуры личности в процессе формирования положительного ценностного отношения студентов к физкультурно-спортивной деятельности // *Современные наукоемкие технологии*. – 2016. – № 9-3. – С. 475-479.
6. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошин В.Ю. Развитие интеллектуального компонента спортивной культуры студентов в процессе интеграции учебно-тренировочной и соревновательной деятельности // *Теория и практика физической культуры*. – 2020. – № 12. – С. 21.
7. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошина Н.В. Развитие когнитивного компонента спортивной культуры студентов в процессе активизации учебно-познавательной деятельности в избранном виде спорта // *Теория и практика физической культуры*. – 2021. – № 3. – С. 38.
8. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошина Н.В. Развитие коммуникативного компонента спортивной культуры студентов в процессе интеграции учебного процесса и спортивной деятельности // *Теория и практика физической культуры*. – 2020. – № 8. – С. 76.
9. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Леженина С.В. Развитие мотивационного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // *Теория и практика физической культуры*. – 2019. – № 5. – С. 9.
10. 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.
11. 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.

12. 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.
13. 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.
14. 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.
15. 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.
16. 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.
17. 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.
18. 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.
19. 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.
20. Бурцев В.А., Драндров Г.Л., Боровик С.Г. Теоретическая модель спортивной культуры личности // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-17. – С. 3816-3820.
21. 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.
22. 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.
23. 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.
24. 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
25. 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.
26. 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.
27. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Мугаллимова Н.Н., Халиуллин Р.С., Мартынова А.С. Теоретическое обоснование экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе при организации учебно-познавательной игровой деятельности студентов в процессе спортивно ориентированного физического воспитания // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-6. – С. 39-47.
28. 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.
29. 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.
30. Драндров Г.Л., Авксентьев Е.Н., Бурцев В.А. Характеристика готовности студентов к самостоятельной физкультурно-спортивной деятельности // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9-11. – С. 2550-2555.
31. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Теория и методика подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной творческой деятельности. – Чебоксары, 2014.
32. 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.
33. 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.
34. 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.
35. 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.
36. Миннахметова Л.Т., Миннахметов Р.Р., Русакова С.С., Харисов И.Н. Результаты участников городской спартакиады "Спортивная Казань-2014" как показатель реализации всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО. В сборнике: Современные проблемы и перспективы развития системы подготовки спортивного резерва в преддверии XXXI Олимпийских игр в Рио-Де-Жанейро. Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. Поволжская ГАФКСиТ. – 2015. – С. 389-390.
37. Фонарев Д.В., Миннахметова Л.Т., Миннахметов Р.Р., Русакова С.С. Индивидуализация физической нагрузки для футболистов с сахарным диабетом. Человек. Спорт. Медицина. – 2018. – Т. 18. – № 2. – С. 78-87.
38. Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Бурцев В.А. Физкультурно-спортивная деятельность студентов вуза как специфический вид активности // Вестник Российского университета кооперации. – 2014. – № 1 (15). – С. 76-80.

УДК 37.013.77; 37.015.3

кандидат педагогических наук Поминов Андрей Викторович

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

кандидат педагогических наук, доцент Файзуллина Лилия Радифовна

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

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В МОДЕЛИРОВАНИИ СОДЕРЖАНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЮРИДИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ

Аннотация. В статье приводятся результаты психолого-педагогического исследования по определению оснований моделирования содержания образования при подготовке специалистов в области юридической психологии в условиях их дополнительного профессионального образования. В статье подвергается анализу компетентностный подход, который лежит в основе федерального государственного образовательного стандарта, в том числе и по программам высшего образования уровня бакалавриата и магистратуры по направлению подготовки «Психология». При всём единстве квалификационных требований к специалистам, мы должны понимать, что содержание дополнительного профессионального образования имеет свою специфику как во временном отрезке обучения, так и исходных данных слушателей: их мотивы, базовые знания, жизненный опыт и т.п. Представления об основах содержания образования при подготовке специалистов на курсах дополнительного профессионального образования, полученные в результате проведенного исследования, позволяют перейти к следующему уровню моделирования искомого содержания – формулирование профессионально важных качеств личности юридического психолога.

Ключевые слова: Компетентность, компетенция, компетентностный подход, юридический психолог, группа компетенций, личность, способности, дополнительное профессиональное образование, курсы профессиональной переподготовки.

Annotation. The article presents the results of a psychological and pedagogical study to determine the grounds for modeling the content of education in the training of specialists in the field of legal psychology in the conditions of their additional professional education. The article analyzes the competence approach, which is the basis of the federal state standard of higher psychological education. With all the unity of qualification requirements for specialists, we must understand that the content of additional professional education has its own specifics both in the time period of training and the initial data of the listeners – their motives, basic knowledge, life experience, etc. The ideas obtained as a result of the conducted research about the basics of the content of education in the training of specialists in the courses of additional professional education allow us to move to the next level of modeling the desired content - professionally important personality qualities of a legal psychologist.

Keywords: Competence, competence, competence approach, legal psychologist, competence group, personality, abilities, additional professional education, professional retraining courses.

Введение. Российская система образования активно реформируется уже несколько десятилетий, чему способствуют складывающиеся условия, начиная от ситуации ориентации на определение новых целей и задач в мировом образовательном пространстве, заканчивая, например, внутренними проблемами старения педагогических кадров нашей страны и подготовки новых, способных к проведению политики замены знаниевой парадигмы образования на компетентностную, в основе которой лежит компетентностный подход.

Целью настоящего исследования стало описание компетентностного подхода в конструировании и моделировании содержания образования в рамках курсов профессиональной переподготовки (далее – ПП) для получения квалификации «Юридический психолог» и повышения квалификации действующих психологов силовых ведомств. Проблема заключается в том, что в нормативно-правовых документах, предназначенных для управления персоналом (Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих либо Профессиональный стандарт), отсутствует информация по данной категории. При этом в практике высшего образования, в различных исследованиях в области профессионального психологического образования мы встречаем смыслы и изыскания, связанные с деятельностью юридического психолога.

Итак, перед нами проблема поиска оснований для моделирования и конструирования содержания дополнительного профессионального образования для юридических психологов.

Основными методами настоящего исследования стали: анализ нормативно-правовой базы, экстраполяция и адаптация моделей компетенций, семантический анализ нормативно-правовых норм подготовки психологов, анализ практики моделирования содержания дополнительного профессионального образования.

Изложение основного материала статьи. В науку понятие компетенции впервые было введено в лингвистике, в частности в прикладной ее части, части соотношения знания языка (компетенция) и употребления в практике применения языка. В своих исследованиях соотношения знаний и употреблений Н. Хомский убедительно доказал, что компетенция и употребление не соотносимы. В своих исследованиях Зимняя И.А. справедливо полагает, что Н. Хомский, понятие «компетенция» связывал с мышлением, реакцией на использование языка, с навыками и т.д., т.е. связывал с самим говорящим, с опытом самого человека [3]. Обратим здесь внимание на то, что именно «употребление» есть актуальное проявление компетенции как «скрытого, потенциального». По сути, в ее исследованиях доказано, что экстернизации не могут, да и не должны обеспечивать равенство внутреннего и внешнего плана действий. А образующаяся дельта между компетенцией и употреблением становится почвой для процессов интериоризации в ходе рефлексии или обучения.

В последней четверти XX века мы можем наблюдать значительный прорыв и увеличение количества исследований в области психологии компетенций, механизмов их формирования, условий эффективного освоения. В отечественных педагогических и психологических научных школах выделяется ряд направлений исследований. Так, системный и структурно-функциональный подход широко представлен в трудах Е.В. Бондаревской, А.А. Деркач, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Н.В. Мясичева, А.Ш. Палферовой, Л.А. Петровской, которые рассматривают и компетенцию, и компетенцию как конечный результат процесса обучения. В трудах широко дискутируется вопрос о соотносимости таких понятий как «знания», «умения», «навыки», а также «компетентность» и «компетенция». В частности, Н.И. Алмазова определяет компетенции как совокупность знания и умения в определенной системе человеческой деятельности, а компетентность как использование компетенций на практике [1]. Такой подход соотносится с результатами исследования Н. Хомского. Н.Н. Нечаев и Г.Н. Реницкая в своих исследованиях уходят от прямого отождествления внутреннего и внешнего плана действий, и вкладывают в свое определение обстоятельства и условия активности, в которой проявляется

внутренний план действий. В результате они дают следующее определение компетенции: «Доскональное знание своего дела, существа выполняемой работы, сложных связей, явлений и процессов, возможных способов и средств достижения намеченных целей» [5, 6].

Важный аспект – жизненный опыт в структуре понятия компетенция выделили в своих исследованиях: Н.Ф. Талызина, Н.Т. Печенюк, Л.Б. Хихловский, В.Д. Шадриков, Р.К. Шакуров, В.М. Шепель и др. Именно жизненный опыт, как результат осмысления практики применения знаний, умений и навыков, становится ключевым звеном понятия компетенции.

В своих поисках содержания дополнительного профессионального образования юристских психологов мы полагаемся на результаты исследований А.В. Хуторского, который считал, что компетенция – готовность человека к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной ситуации. Компетентность – совокупность компетенций, наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области [11, С. 61].

В целях выявления актуальности комплексного подхода в конструировании и моделировании содержания образования в рамках курсов профессиональной переподготовки на получение квалификации Юристы психолог нами были проанализированы программы дополнительного образования, представленные в открытом доступе на сайтах лицензированных образовательных организаций. Критериями формирования экспертного суждения стали термины и понятия, излагающие основания разработки образовательных программ, также осуществлялся анализ учебно-тематических планов, раскрывающих содержание образования. В ходе исследования было изучено содержание деятельности судебных экспертов в области психологии, психофизиологии и психологов в структуре правоохранительных органов.

Данные, полученные по итогам работы, свидетельствуют, что ключевым подходом при разработке программ является ориентация на формирование знаний, умений и навыков, вспомогательным, чаще декларируемым, компетентностный подход. Декларативный характер компетентностного подхода выявлялся в ходе экспертной оценки соотносительности формируемых компетенций и учебно-тематического плана.

Нам видится, что причина такого положения дел лежит в области недостаточности использования знания и компетентностного подходов. Для более точного определения необходимого и достаточного содержания дополнительного профессионального образования, направленного на освоение квалификации «Юристы психолог», необходимо исследование профессионально важных качеств личности юристского психолога. Мы устанавливаем на данное исследование утверждение о том, что для формирования содержания дополнительного профессионального образования проектировщику требуется знание содержания специфических профессиональных компетенций.

Особенностью ПП является то, что она не выступает как второе высшее образование, она – есть дополнительная квалификация к имеющейся. Именно поэтому при формировании содержания нам необходимо учитывать, что часть базовых компетенций у потребителя услуги уже сформированы. Опираясь на нормативно-правовой факт, что ПП в области психологических квалификаций осуществляется на базе высшего образования, при разработке программ мы должны отталкиваться от уже сформированных у слушателей универсальных (далее – УК) и общепрофессиональных компетенций (далее – ОПК) в процессе получения ими базового образования. Значительное число образовательных программ высшего образования содержат задачу формирования исследовательских компетенций, следовательно включение этих компетенций в программы ПП, станет избыточным. Но, мы должны построить содержание образования таким образом, чтобы имеющиеся УК и ОПК, в том числе и научно-исследовательские, стали бы основанием для формирования компетенций, входящих в квалификацию юристского психолога. Таким образом, при отборе компетенций, определяющих модель содержания образования, мы будем ориентироваться на профессиональные компетенции федерального государственного образовательного стандарта (далее – ФГОС), утвержденного различными государственными нормативными актами.

Наполнение содержанием профессиональных компетенций невозможно без понимания содержания деятельности юристского психолога в условиях современной системы труда и общества. Исследователи совершенно справедливо выделяют три сферы деятельности юристского психолога: профилактика, сопровождение и реабилитация [2]. Безусловно, что реальная практика работы юристского психолога может не содержать всех трех компонентов, но они должны быть описаны. Мы должны понимать, что каждая из сфер, вне зависимости от их специфичности, накладывает на юристского психолога требования к компетенциям: научно-психологическим; психолого-диагностическим; организационно-психологическим: консультативные, коррекционно-развивающие, просветительские; информационно-методическим.

Опираясь на требования к уровню квалификации, изложенных в едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих (далее – ЕКС) [6], а также в профессиональном стандарте социального психолога [8] мы принимаем, что слушателем курсов ПП может быть только человек, имеющий законченное высшее образование. Следовательно, у слушателями сформированы УК вне зависимости от направленности программ высшего образования, что предопределяет его готовность к реализации этих компетенций на практике. Основное назначение формирования УК в вузе заключается в формировании целостной и цельной личности, способной и готовой к формированию собственной, т.е. осознанной гражданской позиции, личности, способной к принятию той или иной роли в общественных отношениях, личности, осознающей действия и их последствия в рамках принятых формализованных и неформализованных отношений [9]. Мы должны принять, что у слушателя могут быть выражены и апробированы на практике профессиональной деятельности и жизнедеятельности такие способности, как разработка и реализация проектов, межкультурное и межличностное взаимодействие, самоорганизация и саморазвития (сам факт мотивации к получению новой квалификации есть этому свидетельством). По сути, на начало курсов ПП мы принимаем факт того, что желание освоить новые профессиональные компетенции, освоить новые средства познания окружающего мира и понимания новой сути общественных отношений - это уже проявленная совокупность УК.

В ФГОС магистратуры по направлению подготовки 37.04.01 Психология [7] определен перечень обязательных ОПК. В тоже время при разработке программы ПП по квалификации Юристы психолог мы можем адаптировать предложенное содержание компетенций, а также сузить семантику ряда компетенций исходя из требований практики работы юристского психолога и объема отведенных на это часов.

Группа научно-исследовательских компетенций.

Данные компетенции направлены на формирование у слушателя навыков организации научного исследования в области психологии и психофизиологии человека. Исследования, проводимые в рамках судебно-экспертной деятельности юристского психолога. Важно понимать, что в соответствии со статьей 4 Федерального закона РФ (далее – ФЗ РФ) «О государственной судебно-экспертной деятельности в Российской Федерации» [10] к судебному эксперту предъявляются требования – объективность, всесторонность и полнота исследований, проводимых с использованием современных достижений науки и техники. Таким образом, юристский психолог должен уметь и разрабатывать, и планировать, и реализовывать научные исследования, исходя их экспертных задач, поставленных субъектом, назначившим судебную экспертизу или досудебное исследование. Юристы психолог должен не только уметь интерпретировать данные,

полученные в ходе исследования, но и дать оценку качеству разработанной программы исследования, адекватности подобранного диагностического инструментария, обоснованности выводов, полученных на основании данных.

Группа психолого-диагностических и экспертных компетенций.

Принципиально важными выступают способность личности научно-обоснованно выделять из многообразия достижений науки и практики психологической диагностики инструменты операциональные, надежные и валидные, отвечающие поставленным исследовательским или экспертным задачам. Психолог должен уметь, на основании проведенных измерений, составлять протоколы, отчеты, экспертные заключения, а также давать им оценку.

Группа организационно-психологических компетенций.

Юридический психолог сталкивается с проблемами коррекционно-реабилитационного и развивающего характера. Так, при работе с личностью военнослужащих правоохранительных органов, побывавших в «горячих точках», получивших психологическую травму при исполнении служебных обязанностей и иных отклонениях, связанных с производственной деятельностью, для разрешения возникающих потребностей, юридический психолог должен иметь сформированные научные представления о программах психологического вмешательства в отношении личности, группы лиц или целой организации и навыки их разработки. В тоже время, следует понимать, что компетенции в области организации реабилитационных мероприятий – это узкоспециализированная сфера психологической деятельности и она должна квалифицироваться в другой специальности, например, психолог-консультант, клинический психолог и т.п.

К этой группе компетенций относятся навыки организации супервизии, что обеспечивают контроль и профессиональное совершенствование любого психолога. Составной частью деятельности психолога любой квалификации является его компетентность в области психологического просвещения населения, одной из важных способностей – пропаганда ценностей психологического здоровья, психологической гигиены, продвижение ценностей психологической культуры в общественные, межличностные и внутриличностные отношения.

Группа информационно-методических компетенций.

На современном этапе развития общества крайне важной выступает группа информационно-методических компетенций. Осознание и осмысление своего собственного опыта практической деятельности, его оформление в те или иные информационные структуры, обеспечивает совершенствование труда психолога и развитие методологии практической психологической деятельности.

Такой рефлексивный подход в организации курсов профессиональной переподготовки обеспечит освоения компетенций на основе практического жизненного опыта слушателя и опыта его профессиональной деятельности.

Выводы. Таким образом, выделенные в ходе исследования группы профессиональных компетенций: научно-исследовательские, психолого-диагностические и экспертные, организационно-психологические и информационно-методические, могут лечь в основу разработки содержания дополнительного профессионального образования. В тоже время, современные личностно-ориентированные и практико-ориентированные подходы в организации дополнительного профессионального образования, а также короткие сроки освоения содержания образования определяют дополнительное направление – выявление профессионально важных качеств юридического психолога. «Значимость развития у обучающихся (юридических психологов) профессионально важных качеств связана с тем, что эти качества проявляются в типичных ситуациях, обеспечивая эффективность освоения профессии и психологической работы» в силовых структурах [4, С. 34].

Литература:

1. Алмазова И.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Автореферат дис. на соиск. ученой степени доктора педагогических наук. – Санкт-Петербург, 2003. – 47 с.
2. Богданович Н.В., Делибалт В.В., Дегтярев А.В. К вопросу обоснования модели профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2012. – Том 4. – № 2. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53517.shtml (дата обращения: 07.11.2021)
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 40 с.
4. Костина Л.Н. Профессионально важные качества психологов органов внутренних дел и проблемы их развития // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2019. – №1. – С. 34-37.
5. Нечаев Н.Н., Резницкая Г.И. Формирование коммуникативной компетенции как условие становления профессионального сознания специалиста // Вестник УРАО. – 2002. – № 1. – С. 3- 21.
6. Постановление Правительства РФ от 31 октября 2002 г. N 787 "О порядке утверждения Единого тарифно-квалификационного справочника работ и профессий рабочих, Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих" (с изменениями и дополнениями). Доступ из справ.-правовой системы «Гарант».
7. Приказ Минобрнауки России от 29.07.2020 N 841 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 37.04.01 Психология». Доступ из справ.-правовой системы «Гарант».
8. Профессиональный стандарт Психолог в социальной сфере (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 ноября 2013 г. N 682н). Доступ из справ.-правовой системы «Гарант».
9. Стародубцев М.П., Иваненко А.В. Сущность научной категории «Общекультурные компетенции» // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2018. – №9. – С. 76-82
10. Федеральный закон от 31 мая 2001 г. N 73-ФЗ "О государственной судебно-экспертной деятельности в Российской Федерации" (с изменениями и дополнениями). Доступ из справ.-правовой системы «Гарант».
11. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Народное образование. – № 2. – 2003. – С. 58-64.

УДК 159.9.072

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)

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ВЫБОРОМ СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЙ И ЛИЧНОСТНОЙ АГРЕССИВНОСТЬЮ У СТУДЕНТОВ-ГУМАНИТАРИЕВ

Аннотация. При выборе стратегии преодоления стрессовых ситуаций основной моделью стиля поведения студентов-гуманитариев является ассертивный тип действия при активном использовании ряда классических механизмов психологической защиты. На основании анализа результатов теста «Личная агрессивность и конфликтность» сделан вывод, что респонденты характеризуются низким или средним уровнем ее выраженности. Практически все виды личностной агрессивности и конфликтности (10 шкал из 11) отрицательно отражались на значении общего индекса конструктивности в тесте «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций (СПСС/SACS)». Некоторые модели («Ассертивные действия», «Избегание» и «Манипулятивные действия»), или 3 из 9 изученных, по результатам корреляционного анализа, не зависели от уровня личностной агрессивности и конфликтности. Делается заключение, что высокая личностная агрессивность и конфликтность являются лимитирующим фактором в реализации большинства из изученных стратегий преодоления стрессовых ситуаций.

Ключевые слова: стратегии преодоления стресса, уровень агрессивности, взаимокорреляция.

Annotation. The main model of the behavior style of humanities students when choosing a strategy for overcoming stressful situations is the assertive type of action with the active use of a number of classical mechanisms of psychological defense. Based on the correlation analysis, it is concluded that high personal aggressiveness is a limiting factor in the implementation of most of the studied strategies for overcoming stressful situations.

Keywords: strategies for overcoming stress, level of aggressiveness, intercorrelation.

Введение. Исследование проблемы стресса, как психоэмоционального состояния человека, его природы и механизмов формирования является одним из приоритетных направлений в современной экспериментальной психологии, психофизиологии, психиатрии и педагогике [1, 2, 5, 6, 9-11]. Принципиально важным аспектом данной проблемы является вопрос о выборе индивидом стратегии преодоления стрессовых ситуаций. По современной классификации [3, 4] существует несколько принципиально важных путей, сознательно или бессознательно используемых индивидом с целью ослабления негативных последствий действия стрессовых ситуаций. Наиболее значимые из них связаны с ассертивным стилем поведения, способностью к установлению позитивных социальных контактов и др. [4]. Одна из групп стратегий преодоления стресса связана с классическими механизмами психологической защиты, например, избеганием, осторожностью и подобными им [7, 8].

Особое место в стратегии преодоления стресса, как варианта поведения, могут занимать асоциальные и агрессивные действия личности. Однако до настоящего времени остается недостаточно исследованным вопрос о связи личностной агрессивности и выбором той или иной стратегии преодоления стрессовых ситуаций. Выяснение характера такой связи, а также ее количественных параметров и явилось целью настоящей работы.

Изложение основного материала статьи. В исследованиях приняли участие студенты Института педагогики, психологии и инклюзивного образования Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО "Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского" в г. Ялте. Средний возраст испытуемых колебался около 21 года ($SD=0,61$), а число участников тестирования составило 24 респондентов.

В ходе исследования у всех испытуемых с помощью психодиагностического метода Е.П. Ильина [4] оценивали личностную агрессивность и конфликтность. Данный тест представлен 80-ю вопросами, имеет 11 цифровых шкал и три уровня оценки степени выраженности той или иной разновидности агрессивности и конфликтности (<https://psytests.org/aggression/laik.html>).

Второй тест, который использовался в настоящем исследовании, связан с выявлением стратегии преодоления стрессовых ситуаций в модификации Н.Е. Водопьяновой [3]. Опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций (Strategic Approach to Coping Scale, SACS)» определяет девять моделей преодолевающего поведения: ассертивные действия, вступление в социальный контакт, поиск социальной поддержки, осторожные действия, импульсивные действия, избегание, манипулятивные действия, асоциальные действия и агрессивные действия; предусматривается также вычисление общего индекса конструктивности. Все шкалы имеют численное значение и подразделяются на три группы: низкая, средняя и высокая степень выраженности используемой модели (<https://psytests.org/coping/sacs.html>).

Процедура тестирования проводилась в первой половине дня в условиях online с использованием ресурса, представленного в каталоге психологических тестов <https://psytests.org/>.

Поскольку во всех тестах каждая из шкал имеет численное значение, то в ходе анализа полученных данных представлялось возможным построение корреляционной матрицы.

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 вариативности); с помощью корреляционного анализа рассчитывали коэффициенты корреляции Пирсона с последующим построением корреляционной матрицы. Оценка различий между двумя выборочными средними величинами проводилась с помощью t-критерия Стьюдента при заданном уровне значимости $p < 0.05$. Статистическую оценку различий проводили общепринятыми методами, используемыми в вариационной статистике, на основании проверки нулевой и альтернативной гипотез.

На первом этапе анализа результатов была проведена оценка степени выраженности личностной агрессивности и конфликтности (табл. 1). Поскольку максимальное количество баллов в разных шкалах различается, то степень выраженности того или иного показателя в целостной группе респондентов лучше всего выражать в относительных

единицах (% от числа всех участников). Например, по данным табл. 1 видно, что у 62% всех исследованных студентов уровень позитивной агрессивности оценивался как низкий, и только у 38% как средний; высокий уровень позитивной агрессивности в данной группе не зафиксирован ни у одного из тестируемых.

Обращает на себя такой факт, как сочетание низкого уровня агрессивности в отношении ее полярных типов - «Позитивной агрессивности» (у 62% респондентов) и «Негативной агрессивности» (у 59%) с ее проявлением в виде «Мстительности» (у 67% респондентов) и «Нетерпимости» (у 46%).

Как известно, «Позитивная агрессивность» – это такое поведение, которое помогает индивиду добиться желаемой цели, не причиняя дискомфорт другим [3, 6]. К позитивной агрессивности относятся, в частности, такие качества как напористость (по нашим данным, у 50%) и неуступчивость (у 54% тестируемых).

Таблица 1

Выраженность личностной агрессивности и конфликтности в тестируемой группе студентов-гуманитариев

Личностная агрессивность и конфликтность	Выраженность (% от всего числа респондентов)		
	Низкая	Средняя	Высокая
Позитивная	62	38	0
Негативная	59	41	0
Конфликтность	21	67	12
Вспыльчивость	37	37	26
Напористость	50	50	0
Обидчивость	38	58	4
Неуступчивость	54	42	4
Бескомпромиссность	4	37	59
Мстительность	67	29	4
Нетерпимость	46	54	0
Подозрительность	25	67	8

С другой стороны, для «Негативной агрессивности» и ее проявления в виде «Мстительности» (у 67% респондентов) и «Нетерпимости» (у 46%) свойственно такое поведение индивидуума, которое вызывает психологический дискомфорт у других. Эти качества присущи неуверенным в себе и недовольным людям, с низкой самооценкой и слабым «Внутренним Я» [2, 4, 9].

Следовательно, для большинства респондентов, с одной стороны, свойственна низкая «Позитивная агрессивность», что плохо, но, с другой стороны, характерна и низкая «Негативная агрессивность», что положительно.

У части респондентов наблюдался высокий уровень агрессивности, но только в отношении таких ее видов как «Бескомпромиссность» (59%), «Вспыльчивость» (26%) и «Конфликтность» (12%).

Таким образом, по результатам тестирования можно сделать заключение, что студенты-гуманитарии в исследуемой группе характеризуются низким или средним уровнем агрессивности и конфликтности; лишь для таких ее видов как «Бескомпромиссность» и «Вспыльчивость» степень выраженности агрессивности и конфликтности достигала значительных величин (у 59% и 26% респондентов).

На следующем этапе анализа результатов исследования представляет интерес оценка степени использования различных стратегий преодоления стрессовых ситуаций. Результаты отражены в табл. 2. Обращают на себя внимание следующие основные моменты. Во-первых, «Общий индекс конструктивности» в группе испытуемых был более высоким (58% от числа студентов), нежели средним (42%); важно, что категория «низкий уровень конструктивности» не отмечена ни у одного из респондентов.

Во-вторых, высокий и средний индексы конструктивности сочетались с высоким (у 41%) и средним (у 42%) уровнем ассертивности. Это позволяет предполагать, что большинство студентов в исследованной группе в качестве стратегии преодоления стрессовых ситуаций предпочитают выбор ассертивного типа поведения. Данное обстоятельство следует отнести к положительной характеристике личности, поскольку ассертивный стиль поведения подразумевает, что индивидуум четко осознает свои желания и цели, а решение принимает, абстрагировавшись от своих эмоций, ища поддержку в аргументах, а не чувствах [3, 4].

В-третьих, реализуя ассертивный тип поведения, более 50 % всех респондентов предпочитали такие стратегии, как «Поиск социальной поддержки» и «Вступление в социальный контакт».

В-четвертых, при использовании различных стратегий преодоления стрессовых ситуаций большинство из тестируемых студентов эффективно использовали типичные механизмы психологической защиты: «Осторожные действия», «Избегание», «Манипулятивные действия» и, наконец, механизмы, связанные с проявлением агрессивности.

Таким образом, в группе исследованных студентов-гуманитариев при выборе ими стратегии преодоления стрессовых ситуаций основной моделью стиля поведения являлся ассертивный тип действия с широким применением таких способов, как «Вступление в социальный контакт» и «Поиск социальной поддержки» при активном использовании ряда классических механизмов психологической защиты [8].

Степень использования различных стратегий преодоления стрессовых ситуаций в тестируемой группе респондентов

Стратегии преодоления стрессовых ситуаций (СПСС/SACS)	Выраженность модели (в % от всего числа респондентов)		
	Низкая	Средняя	Высокая
Ассертивные действия	17	42	41
Вступление в социальный контакт	36	25	39
Поиск соц. поддержки	29	25	46
Осторожные действия	12	63	25
Импульсивные действия	16	28	36
Избегание	13	29	58
Манипулятивные действия	25	50	25
Асоциальные действия	21	46	33
Агрессивные действия	22	41	37
Общий индекс конструктивности	0	42	58

Центральной задачей настоящей работы явилось выяснение возможных связей между личностной агрессивностью и выбором той или иной стратегии преодоления стрессовых ситуаций. Предполагалось, что уровень личностной агрессивности и конфликтности определяют выбор такой модели. С этой целью, как указывалось в разделе «Организация и методика проведения исследований», проводился корреляционный анализ между различными разновидностями личностной агрессивности и типами стратегий поведения путем построения корреляционной матрицы.

Анализ данных, представленных в корреляционной матрице (табл. 3), позволяет сделать некоторые выводы. Во-первых, практически все виды личностной агрессивности и конфликтности (10 из 11) отрицательно отражались на значении интегрального показателя степени использования тех или иных стратегий преодоления стрессовых ситуаций: чем выше уровень агрессивности, тем меньшим был общий индекс конструктивности. Свидетельством этому (табл. 3) является отрицательная величина коэффициентов корреляции Пирсона (от -0,49 до -0,71). Характерно, что даже такой показатель, как «Позитивная агрессивность», с высокой степенью вероятности негативно отражался на индексе конструктивности (коэффициент Пирсона составил -0,71).

Во-вторых, большинство показателей, характеризующих степень выраженности личностной агрессивности и конфликтности (в 7 случаях из 11), статистически значимо отрицательно влияли на такую модель преодоления стрессовых ситуаций, как «Вступление в социальный контакт», о чем свидетельствуют отрицательные величины коэффициента корреляции Пирсона (от -0,49 для показателя «Негативная агрессивность» и до -0,74 для показателя «Мстительность»).

В-третьих, некоторые модели преодоления стрессовых ситуаций (3 из 9), по результатам корреляционного анализа (табл. 3), не зависели от уровня личностной агрессивности и конфликтности. Об этом свидетельствует факт отсутствия статистически значимых корреляционных связей с выраженностью агрессивности, в частности, для моделей «Ассертивные действия», «Избегание» и «Манипулятивные действия».

Таблица 3

Характер взаимосвязи между выбором стратегии преодоления стрессовых ситуаций и личностной агрессивностью

Личностная агрессивность и конфликтность	Стратегии преодоления стрессовых ситуаций (СПСС/SACS)									
	Ассертивные действия	Вступление в социальный контакт	Поиск социальной поддержки	Осторожные действия	Импульсивные действия	Избегание	Манипулятивные действия	Асоциальные действия	Агрессивные действия	Общий индекс конструктивности
Позитивная	-0,06	-0,59*	-0,28	-0,32	0,06	0,06	-0,06	0,48*	0,57*	-0,71*
Негативная	0,08	-0,49*	-0,18	-0,19	-0,10	0,04	-0,15	0,01	0,27	-0,31
Конфликтность	-0,19	0,06	0,17	0,12	0,55*	0,36	0,01	0,18	0,76*	-0,54*
Вспыльчивость	-0,11	0,15	0,49*	-0,14	0,50*	0,35	0,09	0,27	0,76*	-0,49*
Напористость	-0,07	-0,56*	-0,27	-0,17	0,05	0,17	-0,13	0,43*	0,56*	-0,67*
Обидчивость	-0,27	-0,32	-0,27	-0,04	0,19	0,22	0,03	0,11	0,51*	-0,57*
Неуступчивость	0,19	-0,55*	-0,54*	-0,35	0,06	0,08	0,22	0,51*	0,50*	-0,64*
Бескомпромиссность	-0,03	-0,68*	-0,40	-0,50*	0,17	-0,09	-0,14	-0,32	-0,22	-0,53*
Мстительность	0,03	-0,74*	-0,39	-0,32	-0,16	0,05	-0,38	0,11	0,21	-0,56*
Нетерпимость	0,09	-0,31	-0,03	0,01	-0,01	0,02	0,13	-0,08	0,23	-0,34
Подозрительность	0,00	-0,51*	-0,51*	0,17	-0,07	0,02	-0,01	0,23	0,49*	-0,57*

Примечание: * – значение коэффициентов корреляции Пирсона статистически значимо ($p < 0,05$)

Таким образом, в целом, высокая личностная агрессивность и конфликтность является лимитирующим фактором в реализации большинства из изученных стратегий преодоления стрессовых ситуаций.

Выводы. По результатам тестирования можно сделать заключение о том, что студенты-гуманитарии характеризуются низким или средним уровнем личностной агрессивности и конфликтности; лишь для таких ее видов, как «Бескомпромиссность» и «Вспыльчивость», степень выраженности агрессивности и конфликтности достигала значительных величин (у 59% и 26% респондентов).

«Общий индекс конструктивности» в группе испытуемых, по результатам теста «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций (СПСС/SACS)», оценивался как высокий и средний (соответственно, у 58% всей группы и 42%) и сочетались с высоким (41%) и средним (42%) уровнем ассертивности; это позволяет предполагать, что большинство респондентов в качестве стратегии преодоления стрессовых ситуаций предпочитают выбор ассертивного типа поведения. Реализуя этот тип поведения, более 50% все тестированных предпочитали такие стратегии, как «Поиск социальной поддержки» и «Вступление в социальный контакт».

Таким образом, при выборе стратегии преодоления стрессовых ситуаций основной моделью стиля поведения являлся ассертивный тип действия с широким применением таких приемов, как «Вступление в социальный контакт» и «Поиск социальной поддержки» при активном использовании ряда классических механизмов психологической защиты.

Установлено, что практически все виды личностной агрессивности и конфликтности (10 шкал из 11) отрицательно отражались на значении интегрального показателя степени использования тех или иных стратегий преодоления стрессовых ситуаций: чем выше уровень агрессивности, тем меньшим был общий индекс конструктивности (коэффициенты корреляции Пирсона колебались от -0,49 до -0,71). Некоторые модели преодоления стрессовых ситуаций (модели «Ассертивные действия», «Избегание» и «Манипулятивные действия», т.е. 3 из 9 изученных), по результатам корреляционного анализа, не зависят от уровня агрессивности.

Таким образом, высокая личностная агрессивность и конфликтность являются лимитирующим фактором в реализации большинства из изученных стратегий преодоления стрессовых ситуаций.

Литература:

1. Алфимова М.В. Психогенетика агрессивности / М.В. Алфимова, В.И. Трубников // *Вопр. психол.* – 2000. – № 6. – С. 42-54.
2. Бэрн Р. Агрессия / Р. Бэрн, Д. Ричардсон. – СПб.: Питер, 2001. – 352 с.
3. Водопьянова, Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. – Москва: Питер, 2009. – 329 с.
4. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.
5. 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.* – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 69. – Ч. 2. – С. 210-214.
6. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности / А.А. Реан // *Психол. журн.* – 1996. – Т.17, №5. – С. 3-18.
7. Соболев В.И. Оценка уровня агрессивности у студентов в условиях «коронавирусной самоизоляции» / В.И. Соболев, М.Н. Попов // *Проблемы современного педагогического образования.* – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 69. – Ч. 1. – С. 356-361.
8. Соболев В.И. Структура психологической защиты у студентов-гуманитариев в условиях относительной социальной изоляции (коронавирусной пандемии) / В.И. Соболев, М.Н. Попов // *Гуманитарные науки.* – 2021. – №3. – С. 157-164.
9. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы / А. Фрейд. – М.: Педагогика, 1993. – 143 с.
10. Gray J.A. Framework for a taxonomy of psychiatric disorder / J.A. Gray // *Emotions: essays on emotion theory* / By ed. S.H.M. van Goozen, N.E. van de Poll. – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994. – P. 29-59.
11. Vernon P.A. Individual differences in multiple dimensions of aggression: A univariate and multivariate genetic analysis / P.A. Vernon et al // *Twin Rec.* – 1999. – V.2, №1. – P. 16-21.

Психология

УДК 37.015.3; 378.4:371.132

старший преподаватель Рудакова Ольга Александровна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

ВОЗМОЖНОСТИ ОТКРЫТОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы открытого психолого-педагогического образовательного пространства, возможности его применения в современной образовательной среде высшей школы при подготовки педагогов и психологов в формате доступности и индивидуализации. Развитие и модернизация системы подготовки будущих специалистов приводит к существенному пересмотру методологических основ, а это преобразование является отказом от традиционных методов и технологий обучения. В статье представлен анализ перехода к современным технологиям вычислительной сети, что является логическим продолжением дистанционного психолого-педагогического образования.

Ключевые слова: открытое образование, психолого-педагогическая подготовка, образовательное пространство.

Annotation. The article discusses the problems of an open psychological and pedagogical educational space, the possibility of its application in the modern educational environment of higher education in the preparation of teachers and psychologists in the format of accessibility and individualization. The development and modernization of the training system for future specialists leads to a significant revision of the methodological foundations, and this transformation is a rejection of traditional teaching methods and technologies. The article presents an analysis of the transition to modern computer network technologies, which is a logical continuation of distance psychological and pedagogical education.

Keywords: open education, psychological and pedagogical training, educational space.

Введение. На сегодняшний день образовательный рынок, функционирующий и развивающийся, предъявляет к системе высшего образования новые требования и новые стандарты. Так, цель современного профессионального образования заключается в максимальной реализации личностного потенциала каждого обучающегося посредством полного развития её субъектных качеств.

Психолого-педагогическое образовательное пространство должно быть направлено на воспитание и образование подрастающего поколения новой формации, что является приоритетом. Развитие неизбежно приведет к существенному пересмотру традиционных методов и технологий обучения. Оно базируется на современных технологиях вычислительной сети, что является логическим продолжением дистанционного образования.

Эффективному достижению заявленной цели в системе психолого-педагогического образовательного пространства способствует реализация ряда факторов: осмысление научно-технического прогресса; объединение общественно-культуральных отношений; гуманизация кадрово-рыночных отношений; развитие межрегиональной, государственной и международной коммуникативно-правовой базы; информатизация.

Таким образом, сфера образовательных услуг способствует удовлетворению государственного и общественного заказа, а также, потребностей абитуриентов. Так, в широком понимании модель потребностей представлена в виде совпадающих интересов – государства, общества, личности. В данном контексте ценностно-мотивационных соответствий важную нишу приобретает концепция открытого психолого-педагогического образования.

На сегодняшний день, внедрение информационных технологий в учебный процесс и развития дистанционного образования не является новой задачей. Эта проблема освещалась в исследованиях таких ученых, как О.А. Медведева, В.В. Михинкевич, В.А. Пивоваров, И.Н. Сертакова, Т.В. Кузьмина, Н.Х. Александрова, R. Shuemer и др.

Целью данной статьи является анализ перехода к современным технологиям вычислительной сети в контексте психолого-педагогического открытого образования.

Изложение основного материала статьи. Человечество постоянно находится в динамике и развитии, в стремлении упростить свою жизнь и свой быт, в желании получить как можно больше и потратить ресурсов как можно меньше. Всё это очень ярко описывается принципом 80/20, который вывел экономист и социолог В. Парето. Принцип 80/20 сводится к тому, что «небольшая доля причин, вкладываемых средств или прилагаемых усилий, отвечает за большую долю результатов, получаемой продукции или заработанного вознаграждения» [6]. Именно опираясь на этот принцип мы можем объяснить, что во многом из-за этого человечество и создало Интернет и так масштабно начало развивать цифровой мир и усложнять его с каждым годом, перенося туда как можно больше сфер реальной жизни в том числе и обучение. Появляется такое понятие как «цифровой мир», которое обозначает «доступность и использование цифровых инструментов для взаимодействия в сети Интернет, цифровых устройств, интеллектуальных устройств и других технологий» [7]. И в первую очередь это отражается в сфере образования, которое непосредственно зависит от «заказа» общества на определенные профессии и определенные компетенции у молодежи. Так, совсем недавно появился термин описывающий новый тип студента - «киборг», который получая множество различной информации в Интернете «при помощи ряда информационных фильтров генерирует нужную ему информацию в виде сырых, необработанных дайджестов (правда, разделенных по общим темам) и потоком выдает ее в требуемом формате (устный ответ, контрольная работа, реферат, эссе и др.)» [9].

Появление такого термина в образовательной среде имеет свои особые предпосылки, которые выражаются не только в переходе социума ко всему цифровому, не только в появлении новой культуры – цифровой, но и в психологических особенностях нового поколения – поколения Z – и естественно, во влиянии политических, экономических, религиозных доктрин. И когда мы говорим, что современная молодежь представляет собой уже новый предмет исследования в психологии и педагогики, как и во всех антропологических науках, то мы должны понимать и то, что развитие гармоничной, сформированной личности должно происходить уже по-другому и с другими особенностями [8].

На сегодняшний день, понятия «открытое образование» трактуется по разному, при этом большинство учёных описывают его как некую систему, способствующую интеграции и взаимообогащению способов освоения мира. Данная система подразумевает сохранение и развития наиболее перспективных форм, методов и структур традиционной системы образования при внесении коррективов в организационные процессы и внедрении IT технологий [3, 5].

Открытое образовательное психолого-педагогическое пространство представляет собой социальный институт новой формации, который предоставляет возможность каждому будущему педагогу, педагогу-психологу выстроить эффективную образовательную траекторию, которая будет соответствовать его образовательным, личностно-профессиональным способностям и интересам, в независимости от территориальной локации образовательного учреждения [1, 2].

Учитывая, что в педагогической науке до сих пор нет единого определения открытого образования, чаще всего под открытым имеется в виду дистанционное образование («e-learning», «education», «open education», «web-training»). При этом, основной составляющей системы открытого психолого-педагогического образования выступают инновационные экспериментальные разработки, успешно действующие модели, получившие широкое практическое применение в последних пару лет.

Так, открытое психолого-педагогическое образование включает: формирование открытого образовательного пространства, объединяющего ресурсы системы образования с новейшими информационными технологиями, внедряющего в практику технологии открытого обучения. Центральным звеном таких технологий является обеспечение эффективного обучения при возможности индивидуализации времени и места в независимости от присутствия обучающихся в образовательном учреждении, в том же городе или даже стране [3, 4].

Система открытого психолого-педагогического образования, обеспечивает возможность выбора обучающимися программы подготовки, преподавателя, графика и форм обучения в одном или нескольких учебных заведениях вне зависимости от места их расположения и места жительства обучаемого. Данная система обеспечивает целенаправленную, контролируемую самостоятельную работу обучающихся, возможность обучаться и проходить практику на протяжении всей жизни по индивидуальному плану, предоставляет доступ к информационным ресурсам всего мирового сообщества.

Открытое психолого-педагогическое образовательное пространство современная модификация заочного обучения

Основные отличия открытого обучения от заочного	
Заочное обучение	Открытое образовательное пространство
для поступления на обучение	
требуется свидетельство (аттестат, диплом) об образовании	не требуется никаких свидетельств об образовании
обучение происходит	
утвержденный вузом учебный план с перечнем дисциплин, обучение происходит по утвержденному графику учебного процесса, регламентирована сессия и т.д.	обучающийся сам выбирает содержание (из предлагаемых на выбор курсов, модулей), средства обучения, сроки, темп изучения, время прохождения экзаменов. У него есть возможность на время прекратить обучение по каким-либо обстоятельствам, а затем вернуться к нему вновь и т.д.
организация учебного процесса	
для каждого учебного курса, модуля создаются комплекты учебных материалов (так называемые «кейсы»), включающие лекционный материал, практические задания и перечня тем для самостоятельного изучения	для каждого учебного курса, модуля создаются комплекты учебных материалов (так называемые «кейсы»), включающие пособия на печатной основе, аудио-, видео- и слайд-фильмы, компьютерные программы. Такие комплекты для сотен учебных курсов, в том числе альтернативных, выпускаются десятками фирм и позволяют студенту самостоятельно осваивать материал
самостоятельная работа	
самостоятельное изучение учебных курсов сопровождается методическими рекомендациями, консультациями, чаще всего по телефону или очно, проверкой им письменных заданий, практических работ в период сессии т.д.	самостоятельное изучение учебных курсов сопровождается консультациями тьютора (наставника-консультанта – новый тип педагога), чаще всего по телефону или Интернету, проверкой им письменных заданий; организацией групп взаимопомощи студентов, изучающих один и тот же курс, что позволяет им обмениваться информацией и идеями, практиковаться в различных ролях (тоже часто по телефону)

Таким образом, глобальной целью открытого психолого-педагогического образования является подготовка будущих специалистов к полноценному и эффективному участию в общественной и профессиональной областях в условиях информационного общества.

Характерными чертами открытого психолого-педагогического образования, являются: целесообразность, качество, актуальность, опережающий характер, доступность, креативность.

Модель реализации открытого психолого-педагогического образования

Личностно-психологические особенности	Обучающийся		
	Культура / общественные ценности	Система образования	Государство / общественный заказ
Характеристика личности: – мотивы / потребности; – компетентность; – направленность; – способности; – темперамент / характер.	Характеристика социальной среды: – социально-психологический климат; – социальные сети; – ситуация соучастия (в принятии решения); – этапы социализации; – социально-бытовые условия; – перспективы социального роста.	Характеристика структуры: – преемственные программы образования; – федеральные госстандарты и требования; – сеть образовательных учреждений и научных организаций; – лица, осуществляющие педагогическую деятельность; – обеспечение образовательной деятельности; – органы, контролирующие реализацию и оценку качества образования; – органы, управляющие образовательной сферой; – объединения юридических лиц, общественные и государственно-общественные объединения, которые осуществляют свою деятельность в образовательной сфере.	Характеристика направленности: – национальное единство и безопасность; – развитие человеческого капитала; – конкурентоспособность.
Характеристика деятельности: – ответственность решений; – скорость принятия решений; – потребность в изменениях; – информационный	Характеристики общественных ценностей: – традиционные; – современные; – базовые; – терминальные; – инструментальные.	Характеристика открытого обучения: – гибкость; – модульность; – параллельность; – рентабельность; – наставничество; – ИТ технологичность; – массовость; – мобильность.	Характеристика качества специалиста нового поколения: – ориентация на учебу, науку, профессию; – общественно-политическая деятельность, активная жизненная позиция; – культура, высокий уровень

поиск.		духовности; – коммуникативность, вовлекаемость; – мобильность; – креативность; – скорость принятия решений; – целеустремленность.
--------	--	--

Основная идея построения Модели реализации открытого психолого-педагогического образования – это создание комплексной и целостной системы обучения, основанной на взаимодействии между собой всех субъектов образовательного процесса, всех виртуальных представительств предоставляющих образовательные услуги независимо от места, времени и форм обучения на основе новых социально-образовательных технологиях, опираясь на социальный заказ и основываясь на личностно-психологических особенностях будущих специалистов. Так как, главная задача открытого психолого-педагогического образования это – создание условий для развития личности поколения Z путем непрерывного обучения и повышения своего профессионального роста в условиях информационного общества [7].

Выводы. Открытое психолого-педагогическое образование – это широкая информатизация и внедрение IT технологий обучения, создание благоприятных условий свободного доступа обучающихся к информационным ресурсам своей страны и стран мирового сообщества. Где в основе образовательного процесса лежит социальный заказ и личностные потребности поколения Z в получении образования. Индивидуальная траектория составляет целенаправленную, контролируемую, интенсивную работу обучаемого, вне зависимости от времени, места, имея при себе комплект специальных средств обучения и согласованную возможность контакта с преподавателем онлайн. Открытое психолого-педагогическое образование – это система организационных, педагогических и информационных технологий, в которой архитектурными и структурными решениями обеспечиваются мобильностью, интероперабельностью, стабильностью, эффективностью достигаемых при создании открытых систем.

Литература:

1. Агрова, К.О. Изучение тенденций современного веб-дизайна [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://sci-article.ru/stat.php?i=1443528790>
2. Акиншина, Г.В., Быков Ю.В. Разработка методики проектирования защищенной веб-ориентированной информационной системы дистанционного образования / Г.В. Акиншина, Ю.В. Быков / Инфокоммуникационные технологии. – 2008. – Т.6. – №1. – С. 56-71.
3. Андреева, А.А. Информационно-образовательная среда университета / А.А. Андреева / Международный научно-исследовательский журнал. – № 11(77). – Часть 1.
4. Багиев, Г.Л. Маркетинг: учебник для вузов. 3-е изд. / Г.Л. Багиев, В.М. Тарасевич. – СПб.: Питер, 2017. – 576 с.
5. ГОСТ РВ 51987 – 2002. Информационная технология. Комплекс стандартов на АС. Типовые требования и показатели качества функционирования информационных систем. – М.: Госстандарт России, 2002.
6. Закон Парето или принцип 80\20 [Электронный ресурс] // URL: https://www.lobanov-logist.ru/library/all_articles/54862/
7. Лупанов В.Н. Социология открытого образования: актуальные проблемы становления и развития [Электронный ресурс] / В.Н. Лупанов, Г.Б. Тимохова // Совр. проблемы науки и образования : электрон. науч. журн. – 2018. – № 3. – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=737>
8. Рудакова, О.А. Особенности развития личности подростка в условиях цифровой среды / О.А. Рудакова, А.Н. Даниленко / Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 70. Ч.2, 2021. – С. 380-383
9. Шевченко, О.К. Феномены "киборг" и "власть" в вузовской образовательной коммуникации // О.К. Шевченко. – Дискурс-Пи. – 2018. – Т.15, 1(30). – С. 83-88

Психология

УДК 378.2

кандидат психологических наук, доцент старший научный сотрудник отдела разработки методологии социальной, психологической, воспитательной и педагогической работы с осужденными Фёдоров Александр Фёдорович

Центр исследования проблем исполнения уголовных наказаний и психологического обеспечения профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы ФКУ НИИ ФСИН России (г. Москва),

доцент кафедры социальной педагогики и психологии

Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых (г. Владимир)

ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ РАБОТНИКОВ ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Аннотация. В статье показано, что существует выгорание в профессиях, где происходит работа с людьми, при этом происходит прогрессирование потери идеализма и энергии, которые испытывают люди в результате их профессиональной деятельности. Выделено, что психологическое сопровождение деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы необходимо, несмотря на опыт и навыки и большой стаж, в связи со спецификой их профессиональной деятельности, что может привести к профессиональному выгоранию и другим негативным явлениям в профессиональной деятельности сотрудников. Проводимое реформирование пенитенциарной системы является следствием перемен, которые происходят в нашем обществе. Инновационный характер является важной особенностью происходящей реформы. Профессиональное выгорание среди сотрудников является как «психологическая эрозия». Профессиональное выгорание возникает постепенно и незаметно для человека, этот синдром нельзя отнести к конкретным стрессовым ситуациям. Так же поддержали в определении «Эрозия души» К. Маслач и М. Ляйтер: «Оно представляет собой эрозию в ценностях, настроении и воле – эрозию человеческой души». А в тандеме с С. Джексоном, К. Маслач считали, что синдром физического и эмоционального истощения, включая развитие отрицательной самооценки, отрицательного отношения к работе, утрату понимания и сочувствия по отношению к клиентам, деперсонализацию. В отечественной науке начинается изучение синдрома профессионального выгорания в 1980-х годах. Термины «Профессиональное выгорание»,

«Эмоциональное выгорание» и «психическое выгорание» в нашей стране употреблялись абсолютно в равных значениях. В отечественной психологии синдром профессионального выгорания в большей степени относится к психологии труда. Показательным для отечественной психологии является рассмотрение синдрома «выгорания» в контексте профессионализации, особенно в исследованиях выгорания преподавателей. Например, Н.В. Мальцева дает следующее определение: «Синдром психического выгорания представляет собой сложное структурно-динамическое образование, которое формируется в процессе педагогической деятельности и является негативным эффектом профессионализации». Исследователь опирается на положение В.В. Бойко, который «понимает под синдромом психического выгорания выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избыточное психотравмирующее воздействие».

Ключевые слова: профессиональное выгорание, «выгорание», профессиональное развитие, синдром профессионального выгорания, деятельность, психическое выгорание.

Annotation. The article shows that there is burnout in professions where work with people occurs, while there is a progression of the loss of idealism and energy that people experience as a result of their professional activities. It is highlighted that psychological support of the activities of employees of the penal system is necessary, despite the experience and skills and long experience, due to the specifics of their professional activities, which can lead to professional burnout and other negative phenomena in the professional activities of employees. The ongoing reform of the penitentiary system is a consequence of the changes that are taking place in our society. The innovative nature is an important feature of the ongoing reform. Burnout among employees is referred to as "psychological erosion." Professional burnout occurs gradually and imperceptibly for a person; this syndrome cannot be attributed to specific stressful situations. K. Maslach and M. Leiter also supported the definition of "Soul erosion": "It is an erosion in values, mood and will - an erosion of the human soul." And in tandem with S. Jackson, K. Maslach believed that the syndrome of physical and emotional exhaustion, including the development of negative self-esteem, negative attitude to work, loss of understanding and empathy towards clients, depersonalization. In Russian science, the study of the syndrome of professional burnout begins in the 1980s. The terms "professional burnout", "emotional burnout" and "mental burnout" were used in our country with absolutely equal meanings. In Russian psychology, the professional burnout syndrome is more related to the psychology of work. It is indicative for Russian psychology to consider the "burnout" syndrome in the context of professionalization, especially in studies of teacher burnout. For example, N.V. Maltseva gives the following definition: "The syndrome of mental burnout is a complex structural-dynamic formation that is formed in the process of pedagogical activity and is a negative effect of professionalization". The researcher relies on the position of V.V. Boyko, who "understands by the syndrome of mental burnout a mechanism of psychological defense developed by a person in the form of complete or partial exclusion of emotions in response to excessive psycho-traumatic effects".

Keywords: professional burnout, "burnout", professional development, professional burnout syndrome, activity, mental burnout.

Введение. Термин «burnout», который обозначает «выгорание» использовался в качестве описания расстройства личности, возникающий вследствие профессиональной работы с людьми (чаще всего подвержены люди, работающие в системе «Человек-человек»). Проведенное зарубежными учеными исследование личностных черт в группе сотрудников исправительной системы наказаний показало, что добросовестность была наиболее выраженной чертой, отражающей их отношение к работе, уровень организованности, настойчивости и мотивации в деятельности, направленной на достижение цели [3, С. 301].

В тандеме с С. Джексоном, К. Маслак считали, что синдром физического и эмоционального истощения, включая развитие отрицательной самооценки, отрицательного отношения к работе, утрату понимания и сочувствия по отношению к клиентам, деперсонализацию.

В отечественной науке начинается изучение синдрома профессионального выгорания в разных значениях. Психическое выгорание это синдром выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций. В последнее время нагрузка работников исправительных учреждений стала огромной: повысилась ответственность, ненормированный рабочий день, достаточно много стрессовых ситуаций в работе, а так же стало больше бумажной работы. Настойчивость, и эмоциональная реактивность могут представлять собой факторы риска для развития тревоги или посттравматических стрессовых расстройств [1, С. 205].

Деятельность работников исправительных учреждений в большей степени связана с общением и является наиболее подверженной симптомам эмоционального утомления, опустошения, что крайне негативно сказывается на профессиональной деятельности, а так же на здоровье самих работников.

Основой изучения данной проблемы занимались следующие отечественные ученые: В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, Т.В. Рябова, Е.А. Чикарева и др., а так же зарубежными учеными: Х. Дж. Фрейденбергом, Т. Кокс и А. Гриффитс, К. Маслак и С. Джексон.

Актуальность данной темы обуславливается необходимостью разработки программы профилактики синдрома профессионального выгорания среди работников исправительных учреждений.

Объект исследования: профессиональное выгорание работников исправительных учреждений.

Предмет исследования: влияние личностных особенностей на профессиональное выгорание работников исправительных учреждений.

Целью исследования является выявление связи личностных особенностей с профессиональным выгоранием работников исправительных учреждений.

Методы, которые применялись при исследовании:

1. Теоретический анализ научной литературы.

2. Психологические опросно-диагностические методы:

Диагностика по К. Маслачу и С. Джексону в адаптации Н.Е. Водопьяновой; диагностика направленности личности по Б. Басса (Опросник Смекала-Кучера); Шкала общей самооценки М. Ерусалема и Р. Шварца, которая стандартизирована и переведена на русский язык Ромеком В.Г.

3. Интервью с сотрудниками.

4. Методы статистической и математической обработки результатов эксперимента (r-Корреляция Пирсона).

В исследовании принимали участие сотрудники исправительных учреждений в возрасте от 23 до 42 лет. Респонденты были разделены на две группы.

В эксперименте принимали участие работники, которые были разделены на 2 группы по стажу работы. Первая группа стаж работы менее 10 лет) и в возрасте 35 лет и более (2 группа – стаж работы более 10 лет).

Необходимо было выявить уровень профессионального выгорания у работников стаж работы, которых составляет менее и более 10 лет.

Практическая значимость исследования: связана с возможностью использования данных в психологической консультационной работе психологической службы в исправительных учреждениях.

Сотрудники, которые подвержены внутриличностному конфликту, имеют синдром профессионального выгорания.

Чаще это происходит с людьми, у которых имеется наличие противоречий между работой и семьей, а также прессинг в связи с необходимостью постоянно доказывать свои профессиональные возможности в условиях служебной деятельности. Синдром выгорания проявляется, когда человек попадает в новую, непривычную обстановку. Например, после лояльных условий обучения в высшем учебном заведении на дневном отделении молодой специалист начинает выполнять работу, связанную с высокой ответственностью, и остро чувствует свою некомпетентность. В этом случае симптомы выгорания могут проявиться уже после шести месяцев работы.

Эмпирическое исследование проводилось в несколько этапов. Первым этапом было получение данных от сотрудников по всем 3 методикам. Вторым этапом послужила обработка и интерпретация данных.

Первой проводили исследование по методике К. Маслача и С. Джексона в адаптации Н.Е. Водопьяновой.

Полученные данные были обработаны и систематизированы. Первым был проанализирован показатель эмоционального истощения.

Анализ данных отраженных показал, что в 1 группе у большинства респондентов (90%) наблюдался высокий уровень эмоционального истощения, а малая часть имеет низкий уровень (10%). Во 2 группе высокий уровень имеют 90% респондентов, 10% респондентов имеют средний уровень эмоционального истощения.

Таким образом, распределение по группам по показателю эмоционального истощения смещено в сторону высокого уровня, и всего 1 респондент имеет средний уровень эмоционального истощения, в большей степени это связано с большой служебной нагрузкой.

Далее был проведен анализ показателя деперсонализации среди обеих групп.

Анализ данных показал, что в 1 группе один из респондентов имеет низкий уровень (1%), 20% испытуемых показали средний уровень, а 60% сотрудников имели высокий уровень.

Во второй группе 5% имеют низкий уровень, 20% имеют средний уровень, а 75% имеют высокий уровень деперсонализации.

Исходя из полученных данных большинство имеют чувство деперсонализации, у них отличается самовосприятие, притупляются эмоциональные черты, поэтому большинство имеет выраженную «черствость» в поведении и некоторые срываются на окружающих из-за невозможности контролировать себя и своё поведение.

Так же были проанализированы данные редукции личностных профессиональных достижений.

Полученные данные распределились следующим образом, уровень редукции личностных профессиональных достижений в 1 группе представлен следующими результатами, 50% респондентов имеют низкий уровень, 30% респондентов имеют средний уровень, высокий уровень у 20%.

Были получены показатели во 2 группе. Высокий уровень имели 60% респондентов, средний – 25%, а низкий – 15%.

Большинство сотрудников 1 группы имеют низкий уровень редукции личностных профессиональных достижений, что говорит об их высокой заинтересованности в работе, творческому подходу и прочее, а во второй группе наоборот большинство работников имеют высокий уровень, что показывает отсутствие интереса к работе, о снижении уровня самооценки.

Следующей был проанализирован метод диагностики направленности личности Б. Басса.

Полученные данные были систематизированы и обобщены. Первыми представлены данные ориентированности на себя.

Низкий уровень ориентированности на себя не имеет ни один респондент, средний уровень в обеих группах имеют 90% респондентов и всего по 10% имеют высокий уровень.

Большинство респонденты в обеих группах имеют средний уровень ориентированности на себя. Полученные результаты позволяют интерпретировать следующим образом: избегание агрессии.

Испытуемые отделяли служебные интересы от личных. Не склонны к зависти к настороженности и подозрительности.

Были рассмотрены полученные данные по уровню направленности на взаимодействие.

Показано, что респонденты 1 группы в 85% имеют средний уровень ориентированности на взаимодействие, а 15% имеют средний уровень, при этом нет ни одного респондента, у которого был бы низкий уровень ориентированности на взаимодействие. Во второй группе 85% респондентов имеют средний уровень ориентированности на взаимодействие и 15% имеют низкий уровень, так же, как и в первой группе нет респондентов с высоким уровнем ориентированности на взаимодействие.

Респонденты направлены на работу в группе, но некоторые моменты хотят выполнять в одиночестве. Малый процент имеет низкий уровень ориентированности на взаимодействие, это люди, которые больше любят работать в одиночестве.

Рассмотрены полученные данные по уровню направленности на задачу.

Так же, как и в первом случае все респонденты имеют средний уровень ориентированности на задачу. У сотрудников идет ориентация на работу в ущерб личной жизни, деловые интересы отличаются принципиальностью.

Далее была проведена методика Шкала общей самооффективности (Р. Шварца, М. Ерусалема, переведена и стандартизирована Ромеком В.Г.).

Исходя из полученных данных в 1 группе наблюдался у 10% низкий уровень, уровень выше среднего – 40%, средний уровень – 30%, а высокий уровень – 20%. Во второй группе наблюдались следующие результаты. Низкий уровень имели 5% сотрудников, уровень выше среднего – 45%, средний уровень – 25%, а высокий уровень – 25%.

В обеих группах имеют показатели средний, выше среднего и высокий, что говорит о высокой самооффективности работников.

Далее был проведен математический анализ данных при помощи математической статистики. Первым обрабатываем результаты по эмоциональному истощению для этого сформулируем гипотезы:

H₀ – уровень эмоционального истощения между 1 группой и 2 группой равнозначен;

H₁ – уровень эмоционального истощения между 1 группой и 2 группой различается.

Для расчетов пользовались U – критерием Манна-Уитни.

Была предложена программа, целью которой было снижение уровня профессионального выгорания с помощью личностных особенностей.

Тренинговые и лекционные занятия проводились один раз в неделю в течении 6 недель. Группы формировались по желаниям работников.

Выводы. Изучив литературные источники, можно сделать следующие выводы: профессиональная деятельность работников достаточно трудоемкий процесс, включающий в себя не только передачу знаний, умений и навыков, но и воспитательный аспект, требующий, достаточно много времени, энергии и самоотдачи. Большую роль играют личностные

особенности у сотрудников, а такие как умение противостоять стрессовым ситуациям особенно нужны в профессии правоохранительных органов.

Следующие личностные особенности способствовали появлению синдрома эмоционального выгорания: высокий уровень эмоциональной лабильности; высокий самоконтроль, особенно при волевом подавлении отрицательных эмоций; рационализация мотивов своего поведения; склонность к повышенной тревоге и депрессивным реакциям, связанным с недостижимостью "внутреннего стандарта" и блокированием в себе негативных переживаний; ригидная личностная структура. Таким образом, выявление источников индивидуальных различий, таких как личностные особенности, которые могут привести к проявлению чрезмерных биологических реакций, может иметь важные последствия для здоровья [2, С. 285].

Проходило исследование взаимосвязи уровня эмоционального истощения и личностных особенностей сотрудников. После исследования взаимосвязи уровня эмоционального истощения и личностных особенностей сотрудников, также была проведена беседа по дополнительным вопросам, которые не входили в перечень опросников, для получения более расширенной информации.

Результаты были обработаны при помощи математической статистики. В соответствии с полученными результатами можно сделать выводы о том, что взаимосвязь у профессионального выгорания, есть только в 1 группе с деперсонализацией, в остальных случаях гипотезы не подтвердились. Но почти все работники связаны с высоким уровнем эмоционального истощения. Это связано с большой служебной нагрузкой. Огромная работа с людьми требует больших затрат времени и сил. Ко всему этому добавляется ещё бумажная работа: заполнение отчетов, журналов (причем не только рукописных в добавок электронных). Служебная деятельность несет огромную психологическую и физическую нагрузку на организм, сотрудник не успевает отдыхать, отсюда и получается высокое эмоциональное истощение современных работников пенитенциарной системы.

Результаты, полученные в данной работе, могут применяться для коррекции профессионального выгорания среди работников правоохранительных органов.

Литература:

1. Зауторова Э.В., Вилкова А.В. Характеристика профессиональной стрессоустойчивости сотрудников исправительных учреждений со сроком службы до пяти лет // Ведомости УИС. – 2019. – №2 (201). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-professionalnoy-stressoustoychivosti-sotrudnikov-ispravitelnyh-uchrezhdeniy-so-srokom-sluzhby-do-pyati-let> (дата обращения: 09.10.2021).
2. Кирина Л.Ю. Взаимосвязь стрессоустойчивости и темперамента у водителей общественного транспорта // Вопросы современных научных исследований : материалы междунар. (заоч.) науч.-практ. конф. / под общ. ред. А.И. Вострецова. – Нефтекамск, 2018. – С. 285-289
3. Чухрова М.Г., Пронин С.В., Александрова А.А., Михайлов И.В. Тип темперамента как основа стрессоустойчивости в деятельности сотрудников уголовно-исправительной системы // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». – 2020. – №XIII. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tip-temperamenta-kak-osnova-stressoustoychivosti-v-deyatelnosti-sotrudnikov-ugolovno-ispravitelnoy-sistemy> (дата обращения: 09.10.2021).

Психология

УДК 59

кандидат психологических наук, доцент Хажуев Ислам Сайдахмедович
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);
доктор медицинских наук, профессор Идрисов Кюри Арбиевич
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный),
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный);
старший преподаватель кафедры психологии Саидов Асланбек Арбиевич
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)

ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И СТИЛЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ДЕВИАНТНЫХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются причины девиантного поведения детей и подростком, обозначается роль семейного воспитания в формировании детских девиаций. девиантное поведение подростков рассмотрено как проявление нарушений социализации. Проведено экспериментальное исследование, выявлена зависимость отклоняющегося поведения от детско-родительских отношений, от стилей семейного воспитания. Изучена структура взаимосвязи типов авторитарного потенциала личности ребенка и видов девиантного поведения. Результаты проведенного исследования показывают, что в семьях, где родители не являются примером для подражания, демонстрируется значительно высокий уровень детской девиации. С учетом гендерной специфики девочки оказываются более подверженными развитию деструктивности и цинизма, общей враждебности, веры в низменную природу человека, а также склонности верить в то, что мир зол и опасен, приписывания окружающим своих неприемлемых импульсов. В то же время результаты эксперимента также свидетельствуют о том, что все формы проявления авторитарного потенциала личности имеют низкие значения в семьях с демократичным стилем воспитания, и напротив авторитарный потенциал личности ребенка оказывается значительно завышенным в семьях с жестким стилем воспитания, в семьях, где родители допускают вседозволенность ребенка, либо проявляют недостаточную или чрезмерную заботу о детях.

Ключевые слова: семейное воспитание, девиантное поведение, авторитарный потенциал личности, агрессия, культ силы, сексуальное морализаторство.

Annotation. The article examines the reasons for the deviant behavior of children and adolescents, outlines the role of family education in the formation of children's deviations. deviant behavior of adolescents is considered as a manifestation of socialization disorders. An experimental study was carried out, the dependence of deviating behavior on child-parental relations, on the styles of family education was revealed. The structure of the relationship between the types of the authoritarian potential of the child's personality and the types of deviant behavior has been studied. The results of the study show that in families where parents are not role models, a significantly high level of child deviation is demonstrated. Given the gender specificity, girls are more susceptible to the development of destructiveness and cynicism, general hostility, belief in the base nature of man, as well as a tendency to believe that the world is evil and dangerous, ascribing to others their unacceptable impulses. At the same time, the results of the experiment also indicate that all forms of manifestation of the authoritarian potential of the personality have low values in families with a democratic style of upbringing, and, on the contrary, the authoritarian potential of the child's personality turns out to be significantly

overestimated in families with a rigid style of upbringing, in families where parents allow permissiveness of the child, or show insufficient or excessive care for children.

Keywords: family upbringing, deviant behavior, authoritarian potential of the individual, aggression, power culture, sexual moralizing.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 20-013-00239

Введение. Семья является самым первым и главным институтом воспитания. Обретаемые ребенком с самого раннего детства в семье социальные нормы и паттерны поведения сохраняются в течение всей жизни. При этом оказываемое в контексте семейных взаимоотношений воздействие взрослых может причинить больший вред формирующейся психике ребенка, чем влияния извне. Так как семья по сути является самым значимым социальным окружением для ребенка, а любые негативные явления в семье сказываются не только на эмоциональном состоянии ребенка, но и могут выступать в качестве социально-психологического фактора формирования различных девиаций [3].

Все это указывает на то, что человек на протяжении всей своей жизни может бессознательно ретранслировать в различных областях жизнедеятельности те ценности и мировоззренческие установки, а также положительные и негативные поведенческие сценарии, приобретенные в контексте семейных взаимоотношений в детстве [4; 10].

Очень часто проблемы детей, обусловленные негативными дето-родительскими взаимоотношениями, а также отсутствием взаимопонимания между членами семьи могут проявиться в виде конкретных форм девиантного поведения (детская наркомания, алкоголизм, асоциальные поступки и пр.) в кризисные периоды переходного возраста, ярким примером которого является подростковый возраст [7].

Так, согласно статистическим данным в семьях, где родители не проявляют внимание и понимание к собственным детям, сами демонстрируют различные формы асоциального поведения, чаще наблюдается проявление у детей девиантных форм поведения [8].

В свою очередь, девиантное поведение, являясь неким конфронтационным проявлением личности по отношению к существующим правилам и нормам общества, приносит огромный ущерб не только обществу, но самой личности [11, С. 45]. В этой связи, перед обществом в целом и отдельно взятой семьей в частности стоит важная задача, заключающаяся в своевременном выявлении социально-психологических факторов девиантного поведения и выработке эффективных механизмов его предупреждения. При этом реализация профилактических мер, осуществляемых в первую очередь самими родителями проблемных детей, должно опираться на научно обоснованные стратегии социально-психологического воздействия, а также соблюдать принципы комплексности и системности для того, чтобы оградить психику ребенка от потенциально патогенного воздействия [2; 6].

Таким образом, семья, являясь главным институтом социализации ребенка, выступает в качестве основного источника его оптимального социально-психологического развития. И только семья способна заложить в ребенка как положительный, так и отрицательный социальный опыт, привить морально-нравственные ценности, идеалы и дать правильные жизненные установки [9].

Изложение основного материала статьи. Исходя из вышесказанного, целью исследования является изучение влияния стилей семейного воспитания на формирование у детей и подростков различных форм девиантного поведения, а также анализ структуры детской девиации.

Экспериментальное исследование проводилось в Чеченской Республике. Всего было охвачено 104 человека из 52 семей – 52 родителя и столько же детей со средним возрастом ± 15 лет.

Для достижения поставленной цели использовались следующие методы исследования:

– теоретические: анализ, классификация и систематизация зарубежных и отечественных исследований по изучаемой проблеме;

– эмпирические: опрос, анкетирование, психодиагностические методы с использованием следующих методик: Шкала F (F-scale) – опросник, разработанный Т. Адорно с соавторами в 1950 году в ходе исследований личности «фашистского» типа [1]. Его предназначение – выявлять авторитарный потенциал личности посредством измерения выраженности черт, составляющих авторитарный синдром;

– методика диагностики девиантного поведения несовершеннолетних (тест СДП – склонности к девиантному поведению) разработана коллективом авторов (Э.В. Леус, САФУ им. М.В. Ломоносова; А.Г. Соловьев, СГМУ, г. Архангельск). Методика предназначена для измерения для оценки степени выраженности дезадаптации у подростков с разными видами девиантного поведения. Авторская анкета для детей, включающая вопросы, сформулированные для выявления отношения детей к родителям и используемого ими стиля воспитания;

– методы математической статистики с использованием стандартных пакетов обработки данных Microsoft Excel и IBM SPSS Statistics v.27.0. Анализ эмпирических данных осуществлялся с помощью следующих методов: описательные статистики, частотный анализ; при сравнении значений Т-критерий Стьюдента; расчет связей между переменными проводился с использованием коэффициента корреляции Пирсона.

Так, по результатам сравнительного анализа различных форм девиантного поведения в зависимости от того, является ли для детей отец примером для подражания, были выявлены статистически значимые различия в показателях зависимого (аддиктивного) поведения ($p < 0,05$). Дети, для которых отец не является примером для подражания, демонстрируют значительно больший уровень зависимого поведения. Ту же закономерность мы видим и в остальных случаях. Практически все формы девиантного поведения фиксируется на более сильном уровне у детей, для которых отец не является примером для подражания. Однако наблюдаемые различия не подкрепляются достаточным уровнем значимости, что может говорить не только об отсутствии реальных различий, но и о недостаточном объеме выборки.

Та же картина наблюдается и в показателе отношения к матери. У детей, для которых мать не является примером для подражания, также наблюдается более высокий уровень зависимого поведения. Данное обстоятельство говорит об отсутствии специфического для одного родителя влияния отношения к нему на показатели девиантного поведения детей. Причиной развития аномальных форм поведения вероятно кроются в стиле семейного воспитания, в особенностях взаимоотношений обоих родителей со своими детьми ($p < 0,05$).

Сравнение средних значений типов авторитарного потенциала личности в группах разделенных по половому признаку

Авторитарный потенциал личности	Пол	Среднее значение
Деструктивность и цинизм	Мальчики	17,39**
	Девочки	29,86**
Проективность	Мальчики	19,21*
	Девочки	29,18*

Примечание: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

В таблице 1 представлены результаты сравнительного анализа (по гендерному признаку) данные, полученные с использованием Шкалы F, предназначенной для выявления авторитарного потенциала личности, посредством измерения выраженности черт, составляющих авторитарный синдром. Хотя гендерная специфика проявляется практически во всех показателях, статистически достоверные различия наблюдаются лишь в двух переменных (см. табл. 1). У девочек намного более выражены показатели проективности, а также деструктивности и цинизма. Другими словами, девушки в обследованной выборке более склонны к общей враждебности, вере в низменную природу человека, в то, что мир зол и опасен. Они чаще приписывают окружающим свои неприемлемые импульсы.

Сравнение средних значений типов авторитарного потенциала личности в группах, разделенных стилем семейного воспитания

Авторитарный потенциал личности	Стиль воспитания в семье с точки зрения ребенка	Среднее значение
Анти-интрацепция	Жесткий	33,20*
	Демократический	17,12*
	Допускающий вседозволенность	27,25*
	Чрезмерная забота и внимание	30,20*
	Недостаточная забота и внимание	51,00*
Силовое мышление и культ силы	Жесткий	29,60*
	Демократический	19,00*
	Допускающий вседозволенность	49,50*
	Чрезмерная забота и внимание	29,41*
	Недостаточная забота и внимание	14,00*
Проективность	Жесткий	31,00*
	Демократический	18,21*
	Допускающий вседозволенность	44,00*
	Чрезмерная забота и внимание	29,50*
	Недостаточная забота и внимание	29,00*
Сексуальное морализаторство	Жесткий	32,40*
	Демократический	18,65*
	Допускающий вседозволенность	43,50*
	Чрезмерная забота и внимание	28,65*
	Недостаточная забота и внимание	38,50*

Примечание: * $p < 0,05$

Далее посмотрим, как связаны параметры авторитарности личности ребенка со стилем воспитания в семье. Из таблицы 4 мы видим, что в показателях «Анти-интрацепция», «Силовое мышление и культ силы», «Проективность» и «Сексуальное морализаторство» отмечаются статистически значимые с вероятностью ошибки не более 0,05, различия между группами семей с различным стилем воспитания.

Так, самые низкие показатели анти-интрацепции, проективности и сексуального морализаторства демонстрируют дети воспитанные в семьях, придерживающихся демократичного стиля, кроме силового мышления, где наряду с демократичным стилем, низкие значения показывают также семьи с недостаточной заботой и вниманием, что нельзя сказать об анти-интрацепции, которая как раз наиболее сильно выражена у детей, лишенных заботы и внимания.

Рассмотрим каждый показатель в отдельности. Как мы уже отметили показатели анти-интрацепции, которая проявляется в неприязненном и нетерпимом отношении к любым проявлениям субъективности, эмоциональности и «мягкодушия», наиболее ярко выражены у детей, воспитываемых в условиях недостаточной заботы и внимания. На втором по вкладу в уровень анти-интрацепции месте находятся семьи с жестким стилем воспитания, на третьем месте – с чрезмерной заботой, на четвертом – с допускающими вседозволенность и самый низкий уровень отмечен в семьях с демократичным стилем воспитания.

Силовое мышление и культ силы в виде озабоченности категориями доминирования/подчинения, силы/слабости, лидерства/повиновения, самоотождествления с наделенными властью фигурами, чрезмерной субъективной важности общепринятых атрибутов сильного «я», преувеличенной потребности в утверждении собственной силы и жесткости больше всего проявляется в семьях, допускающих вседозволенность. Менее выражено в семьях с жестким стилем воспитания и проявляющих чрезмерную заботу и внимание. Менее всего данная особенность выражена в демократичных семьях и в семьях с недостаточным уровнем заботы и внимания.

В семьях, допускающих вседозволенность, наиболее ярко у детей также проявляется проективность, которая определяется как склонность верить в то, что мир зол и опасен; приписывание окружающим своих неприемлемых

импульсов. Второе место по уровню проективности занимают дети, растущие в жестких условиях, в условиях чрезмерной заботы и внимания или наоборот в условиях их недостаточности. Самые низкие значения проективности также наблюдаются в демократических семьях.

Практически идентичная ситуация и с сексуальным морализаторством. Здесь также мы наблюдаем, что повышенный интерес к чужой интимной жизни наблюдается у детей, выросших в семьях, допускающих вседозволенность. Чуть меньшие значения в семьях с недостаточным вниманием и заботой. Далее по степени уменьшения сексуального морализаторства у детей идут семьи с жестким стилем воспитания и недостаточной заботой соответственно. И в конце с самым низким уровнем идут семьи с уже привычным демократическим стилем воспитания.

Таблица 3

Корреляционная матрица связей между показателями авторитаризма и типов девиантного поведения

	социально обусловленное поведение	делинквентное поведение	зависимое (аддиктивное) поведение	агрессивное поведение	суицидальное (аутоагрессивное) поведение
Конвенционализм	0,079	-0,093	-0,134	-0,014	-0,137
Авторитарное раболепие	-0,286*	-0,318*	-0,052	-0,131	-0,043
Авторитарная агрессия	0,321*	0,100	-0,104	0,272*	-0,058
Анти-интрацепция	0,304*	0,189	0,026	0,367**	0,101
Суеверность и стереотипизм	0,003	-0,070	0,205	0,145	0,227
Силовое мышление и культ силы	0,240	-0,098	0,061	0,298*	0,167
Деструктивность и цинизм	0,102	-0,024	0,187	0,314*	0,335*
Проективность	0,267	0,001	-0,078	0,332*	0,161
Сексуальное морализаторство	0,385**	0,190	0,009	0,372**	0,078

Примечание: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Для выявления структуры взаимосвязи показателей авторитарности личности и склонности к девиантному поведению, нами был проведен корреляционный анализ между их переменными. Анализ выявил слабые, но статистически достоверные связи некоторыми переменными. Так, авторитарное раболепие отрицательно коррелирует с показателем социально обусловленного поведения ($r = -0,286$, $p = 0,040$), а также с делинквентным поведением ($r = -0,318$, $p = 0,022$). То есть, чем выше эмоциональная потребность в подчинении авторитету, тем меньше у респондентов наблюдаются признаки антисоциального поведения и тем меньше оно социально обусловлено.

В то же время авторитарная агрессия детерминирует социально-обусловленное ($r = 0,321$, $p = 0,020$) и агрессивное поведение ($r = 0,272$, $p = 0,051$), показывая положительную с ними корреляцию. В свою очередь анти-интрацепция в виде неприязненного и нетерпимое отношение к любым проявлениям субъективности, эмоциональности и «мягкодушия» также коррелирует с социально обусловленным ($r = 0,304$, $p = 0,028$) и агрессивным поведением ($r = 0,367$, $p = 0,008$). С агрессивным поведением также вполне объяснимо коррелирует силовое мышление и культ силы ($r = 0,298$, $p = 0,032$). Деструктивность и цинизм связан также связаны с агрессивным ($r = 0,314$, $p = 0,024$), а также суицидальным (аутоагрессия) поведением ($r = 0,335$, $p = 0,015$). Достаточно значимую корреляционную связь с агрессивностью показывает и проективность ($r = 0,332$, $p = 0,016$). Другими словами, склонность верить в то, что мир зол и опасен, приписывание окружающим своих неприемлемых импульсов, может сопровождаться ростом открытой агрессии. Еще более значимую связь агрессивное поведение показывает с сексуальным морализаторством в виде повышенного интереса к чужой интимной жизни ($r = 0,372$, $p = 0,007$) и социально обусловленным поведением ($r = 0,385$, $p = 0,005$).

Выводы:

1. В семьях, где родители не являются примером для подражания, дети демонстрируют значительно больший уровень девиантного поведения.

2. В исследованной детско-подростковой выборке девочки демонстрируют более выраженные показатели деструктивности и цинизма, общей враждебности, веры в низменную природу человека, а также склонности верить в то, что мир зол и опасен, приписывания окружающим своих неприемлемых импульсов.

3. Практически все показатели авторитарного потенциала личности показывают низкие значения в семьях с демократическим стилем воспитания, а завышенные показатели в семьях с жестким стилем воспитания, допускающей вседозволенность, недостаточной или наоборот чрезмерной заботой.

4. Также были выявлены прямые и обратные корреляционные связи между показателями авторитарного потенциала личности и типами девиантного поведения.

Литература:

1. Адорно Т. Исследование авторитарной личности. / Под ред. д. филос. н. В.П. Култыгина. – М.: Серебряные нити, 2001. – 416 с.
2. Бураева Л.А. Технологический и информационный аспекты компьютерного терроризма // Доклады Адыгской (Черкесской) Международной академии наук. – 2013. – Т. 15, № 1. – С. 115-118.
3. Гуров В.Н. Социальная работа образовательных учреждений с семьей. – М., 2006. – С. 67.
4. Маркова А.И., Дяхович А.В., Гутман М.Р. Образ жизни родителей как детерминанта здоровья детей / А.И. Маркова, А.В. Дяхович, М.Р. Гутман // Гигиена и санитария. – 2012. – №2. – С. 55-61
5. Миннегалиев Марат Магасумович Роль семейного воспитания в профилактике девиантного поведения подростков // Вестник ТГУ. – 2012. – №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-semeynogo-vozpitanija-v-profilaktike-deviantnogo-povedeniya-podrostkov> (дата обращения: 19.10.2021).
6. Мусина А.А. Семейное воспитание в акцентуации психологического статуса подростков // Вестник СМУС74. – 2016. – №2 (13). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semeynoe-vozpitanie-v-aktsentuatsii-psihologicheskogo-statusa-podrostkov> (дата обращения: 11.10.2021)

7. Сериккызы З. Личностно психологические и социальные факторы в генезе аддиктивных расстройств / З. Сериккызы // Медицина. – №9. – 2011. – С. 18-29
8. Соколова Н.В., Рапопорт И.К., Ушаков И.Б. Анализ основных составляющих качества жизни школьников / Н.В. Соколова, И.К. Рапопорт, И.Б. Ушаков // Здоровье, обучение, воспитание детей и молодежи в XXI веке: Материалы Международного конгресса. – М., 2004. – Ч. III. – С. 147-149.
9. Хабарова Т.Ю., Чайкина Н.Н., Куташова Л.А. Психокоррекционная работа с девиантными подростками и их родителями // Центральный научный вестник, 2017. – Т. 2. – № 9 (26). – С. 46-50
10. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи. – М., 2003. – С. 91
11. Юричка Ю.И., Юричка А.Ю. Девиантология: конфликты, агрессия, наркомания, правонарушения: монография. – М., 2001. – С. 45

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Аббасова Левиза Иловиевна	СУЩНОСТЬ УПРАВЛЕНИЯ ПОВЫШЕНИЕМ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	4
Абоимова Ирина Сергеевна Шавина Дарья Игоревна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРЕДМЕТНЫХ СРЕДСТВ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ	6
Абуталимова Аида Абдулмуслимовна Батаева Мадина Тархоевна Мусхаджиева Тамара Абдуллаевна	МЕТОД УЧЕБНЫХ ПРОЕКТОВ КАК СОВЕРШЕНСТВУЮЩАЯСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ	9
Амет-Уста Зарема Ремзиевна	ГЕНДЕРНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ОПРЕДЕЛЕНИЕ ОСНОВНЫХ ПОНЯТИЙ, ПРИНЦИПЫ, КОМПОНЕНТЫ	12
Ахметова Дания Загриевна Бикбаева Марина Рунаровна Сахнова Ирина Александровна	КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБЕСПЕЧЕНИЮ ОСОЗНАННОГО УЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ШКОЛА-КОЛЛЕДЖ-ВУЗ»	14
Баранюк Виталий Игоревич Алехин Игорь Алексеевич Кушнир Максим Александрович	МОДЕРНИЗАЦИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ВУЗОВ СУХОПУТНЫХ ВОЙСК С ПОМОЩЬЮ ИСКУССТВЕННО-УПРАВЛЯЮЩЕЙ СРЕДЫ	17
Басинский Андрей Михайлович	ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО САМООБОРОНЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ РОССИИ	19
Белова Екатерина Евгеньевна Гаврикова Юлия Александровна Кутепова Мария Владимировна	ОБУЧЕНИЕ КАТЕГОРИИ ОТРИЦАНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	21
Беляева Татьяна Константиновна Базарнова Надежда Дмитриевна Королева Ольга Петровна	ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ	25
Бесленеева Маргарита Хаджимуратовна Бостанова Мадина Асхатовна	МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	27
Божедонова Анна Петровна Дедюкина Марфа Ивановна	ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ТРАДИЦИЯМ СВОЕГО НАРОДА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В АСПЕКТЕ БЕСТСЕЛЛЕРОВ	30
Бутко Галина Анатольевна Киселева Наталья Юрьевна Шашкина Гульнара Рустэмовна	ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ: ИТОГИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОЛИМПИАДЫ	32
Варламова Любовь Дмитриевна	ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	35
Vlasova Irina Vladimirovna	THE PROCESS OF TEACHING ESSAY WRITING TO TECHNICAL STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES	38
Гаджиева Патимат Дайитбеговна Раджабова Раиса Валиевна Алиева Зульфия Ибрагимовна	АНАЛИЗ ПРАКТИЧЕСКОГО ОПЫТА ПРАВОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛЫ	40
Газиева Марина Зеудыевна	ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ	43

Гамидов Лазер Шафтаридинович Махаева Гульнара Магомедтагировна Астемиров Тимур Алимович	ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	46
Гладкая Анна Сергеевна Медведева Елена Юрьевна	ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	49
Гордиенко Татьяна Петровна Садовой Никита Геннадиевич	МОТИВАЦИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ ИЗУЧАТЬ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ	51
Губарева Марина Александровна Веряскина Наталья Павловна Губарев Алексей Владимирович	РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ПО ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	56
Дахунова Фатима Каплановна	АНАЛИЗ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННЫХ ЯЗЫКОВ	59
Джабагова Седа Саламуевна	ДЕТСКИЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ	61
Дикаркина Мария Дмитриевна Кирдянова Елена Робертовна Сизова Ольга Алексеевна	МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ	64
Дроботенко Юлия Борисовна Назарова Наталья Александровна	ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ОБЪЕКТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ	66
Дроздов Алексей Михайлович	ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВСТВЕННОЙ ПОЗИЦИИ У ПОДРОСТКОВ К САМОДИСЦИПЛИНЕ	71
Дронжек Наталья Валериевна	ФОРМИРОВАНИЕ КОЛЛЕКТИВНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГРАХ	73
Егорова Марина Амировна	О ФОРМАХ ВИРТУАЛЬНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ	76
Емцев Владимир Александрович	ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ К ПРИМЕНЕНИЮ ОРУЖИЯ	80
Журавлева Жанна Игоревна Павлова Анна Сергеевна Соловьева Ирина Леонидовна	К ВОПРОСУ О СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДСТВАМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	82
Задворная Марина Станиславовна Шерайзина Роза Моисеевна	РАННЕЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	84
Зайцева Светлана Александровна Жиляева Наталья Владимировна Швецова Елена Николаевна	ВЛИЯНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	87
Зотова Ирина Васильевна	ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ «ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ»	90
Ибрагимова Эвелина Энверовна	УМЕНИЕ ОКАЗЫВАТЬ ПЕРВУЮ ПОМОЩЬ – ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	93
Иванова Мария Кимовна	ЗНАЧЕНИЕ ПЕНИЯ В МУЗЫКАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ИСТОРИКО- ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ	96

Кадырова Карина Камильевна	СУЩНОСТЬ И ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	99
Камерилова Галина Савельевна Арефьева Светлана Викторовна Губарев Алексей Владимирович	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН КЛАСТЕРНОЙ РАЗРАБОТКИ ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	102
Каштанова Светлана Николаевна Курылёва Юлия Александровна	ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК ДИСЛЕКСИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	104
Кириченко Анна Михайловна	АНАЛИЗ СПОСОБОВ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	107
Кисова Вероника Вячеславовна Евграфова Ольга Сергеевна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	110
Коняева Елена Александровна Быстрова Наталья Васильевна Зиновьева Светлана Анатольевна	ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ	113
Киуру Константин Валерьевич Попова Екатерина Евгеньевна Агапов Алексей Иванович	PR-СПЕЦИАЛИСТ: МАТРИЦА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В МОДЕЛИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	116
Кожушкова Наталья Валерьевна	ИНИЦИИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО- АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	118
Койкова Эльзара Имдатовна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА КАК ФАКТОРА МОДЕРНИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	121
Коломейцева Екатерина Борисовна Шмалько-Затинацкая Светлана Александровна	ИГРА-КВЕСТ КАК МЕТОД АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В РКИ	124
Королева Елена Владимировна Игнатъева Вера Сергеевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ КОНТРАСТИВНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	128
Круподерова Елена Петровна Круподерова Климента Руслановна Барсук Наталья Сергеевна	РОЛЬ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	130
Крылова Татьяна Валентиновна Казначеева Светлана Николаевна Лелекова Анна Владимировна	УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА	132
Кузнецова Екатерина Андреевна Малых Данил Эдуардович Шамрай Полина Денисовна	ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЕ «ФИНАНСЫ, ДЕНЕЖНОЕ ОБРАЩЕНИЕ И КРЕДИТ» СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ В ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ПОДХОДЕ	134
Кулеш Елена Васильевна Дьячкова Людмила Германовна Шулик Ирина Викторовна	ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО СЕТЕВОГО КОНТЕНТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ (НА ПРИМЕРЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «РУССКАЯ КУЛЬТУРА В ОБЪЕКТИВЕ ГРАЖДАНСКОГО МИРА МНОГОНАЦИОНАЛЬНОЙ МОЛОДЕЖИ ХАБАРОВСКОГО КРАЯ»)	137

Лапшова Анна Владимировна Уракова Екатерина Андреевна Михайленко Дмитрий Михайлович	ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА	141
Liashenko Maria Sergeyevna Tarasova Olga Mikhailovna	SOCIAL MEDIA AS A TECHNOLOGY TO DEVELOP MULTICULTURAL EDUCATION AT UNIVERSITY	143
Макаренко Юлия Владимировна Сырцова Татьяна Ивановна	ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОУ И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	146
Маркинов Иван Фёдорович	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ДЛЯ ЕЕ ПРИМЕНЕНИЯ В ОБЩЕМ БИОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ	148
Маркинов Иван Фёдорович Якунчев Михаил Александрович	ПРИЧИННОЕ ОБЪЯСНЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ИНТЕРПРЕТАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В ШКОЛЬНОЙ БИОЛОГИИ	151
Маркинов Иван Фёдорович	ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ В ОБЩЕМ БИОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ	153
Маркова Светлана Михайловна Уракова Екатерина Андреевна	СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	155
Мартынова Татьяна Игоревна	«ФАБРИКА ТАЛАНТОВ» ПЕТРА СТОЛЯРСКОГО И СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ	158
Матвеева Надежда Васильевна Русяев Александр Петрович Кондратьева Татьяна Николаевна	ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НА ЗАНЯТИЯХ КЕРАМИКОЙ	161
Мельникова Елена Петровна	СОТРУДНИЧЕСТВО СТУДЕНТОВ ВУЗА НА АУДИТОРНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК МЕТОД ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ	165
Мельникова Елена Петровна	ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ВУЗА ЛЕКСИЧЕСКИ ГРАМОТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ	168
Милованова Любовь Анатольевна Разливинских Ирина Николаевна Стерхова Наталья Сергеевна	СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	171
Михайлов Семён Александрович	ЭКОНОМИКО-ПРАВОВАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗА СПОРТИВНОГО ПРОФИЛЯ: СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	175
Мокренцов Денис Сергеевич Попов Максим Николаевич	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ	178
Мотигуллина Альфия Рухулловна Голикова Гузьяль Азгаровна	ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ТУРИЗМА В РАМКАХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	180
Муриева Мэри Валериановна	ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПОНЯТИЮ КОНЦЕПТА	184
Мыхнюк Мария Ивановна	РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ	186
Никейцева Ольга Николаевна	НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА	189
Никитина Людмила Николаевна	РОЛЬ ВИЗУАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ	191
Окунева Полина Эдуардовна Угренинова Мария Александровна	АНАЛИЗ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НАУКИ И МУЗЫКИ	194

Омельченко Галина Леонидовна	ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	197
Охлопкова Анна Альбертовна Ноговицына Надежда Михайловна	ПРОБЛЕМА КИБЕРБУЛЛИНГА В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ	200
Павлов Александр Юрьевич	О ПРОБЛЕМАХ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	203
Панов Николай Александрович Старченко Дмитрий Игоревич	ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В СИСТЕМЕ ДПО ЗА СЧЕТ ВНЕДРЕНИЯ МЕТОДОЛОГИИ ИНЖЕНЕРНОЙ ПЕДАГОГИКИ	206
Пасечкина Татьяна Николаевна Фурьева Татьяна Васильевна	КРИТЕРИАЛЬНО-УРОВНЕВЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ СФОРМИРОВАННОСТИ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ В КОММУНИКАЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА	208
Пелевина Татьяна Владимировна	РЕАЛИЗАЦИЯ СРЕДСТВ КОММУНИКАТИВНОЙ ИГРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР	212
Пикалова Елена Анатольевна Ломакина Екатерина Александровна	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ РЕФЛЕКСИВНОМ ПОДХОДЕ	215
Пинегина Анастасия Анатольевна	ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ В СВЕРХКРУПНОМ ГОРОДЕ	218
Плисов Евгений Владимирович Ворохобов Александр Владимирович Ларюшкин Сергей Александрович	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ РЕЦЕНЗИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	222
Прудникова Татьяна Ивановна Евстафьева Виктория Константиновна	РОЛЬ НАРОДНЫХ СКАЗОК В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	225
Рагозина Алена Владимировна Обдалова Ольга Андреевна	ОСОБЕННОСТИ ЭТНООРИЕНТИРОВАННОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ	228
Ragozina Alena Vladimirovna Obdalova Olga Andreevna	COMPARATIVE ANALYSIS OF THE MAIN CHARACTERISTICS OF 'THE LANGUAGE TRIAD' IN ETHNO-ORIENTED TEACHING	230
Рамазанова Эльмира Асановна	РАЗВИТИЕ ПРОЕКТНЫХ УМЕНИЙ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	234
Санина Елена Ивановна Дендеберя Нелли Гавриловна Поляков Илья Валерьевич	ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ	237
Светличный Евгений Григорьевич Шанько Виктор Викторович Жамборов Анзор Анатольевич	ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СТРЕЛБЫ ИЗ-ЗА УКРЫТИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД	239
Сергеева Елена Владимировна Вахрушева Инна Алексеевна	ПРЕПОДАВАНИЕ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	242
Скрябина Алевтина Гавриловна Иванова Августина Васильевна	ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	245

Соколова Елена Геннадьевна Коларькова Оксана Геннадьевна	ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО АКТУАЛИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	248
Спиридонова Майя Егоровна	ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИНТЕНСИВНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ИФКИС	250
Степанова Людмила Валерьевна Доржиева Наталья Ильинична	ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	254
Сухонина Наталья Сергеевна	ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ МУЗЫКАЛЬНЫХ НАВЫКОВ К ЛОГОРИТМИЧЕСКИМ ЗАНЯТИЯМ	256
Таканова Ольга Владимировна	РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	259
Тихомирова Лариса Федоровна	ОТНОШЕНИЕ ПОДРОСТКОВ К ОДНОКЛАССНИКАМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ	263
Тукаева Резеда Наилевна Катекина Анастасия Александровна	РОЛЬ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ	267
Усков Сергей Валерьевич Лукавенко Андрей Викторович Кузнецова Елена Владимировна	ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И ПЕРЕРАБОТКИ ЗРИТЕЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ У КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД С РАЗНЫМ СТИЛЕМ ВЕДЕНИЯ ПОЕДИНКА НА ЗАНЯТИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РУКОПАШНОЙ ПОДГОТОВКОЙ	269
Усков Сергей Валерьевич Нестерёнок Юрий Владимирович Злобин Михаил Николаевич	ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ РЕСПИРАТОРНОЙ СИСТЕМЫ КУРСАНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РУКОПАШНОЙ ПОДГОТОВКОЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ПОЛИЦИИ	272
Устинова Юлия Дмитриевна Дункевич Светлана Георгиевна	РАЗВИТИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ В РЕСПУБЛИКЕ КРЫМ (2014-2021 ГОДЫ)	275
Файзуллина Лилия Раифовна	ДРУЖБА КАК НРАВСТВЕННАЯ ЦЕННОСТЬ В УЧЕБНИКЕ ДЛЯ БАШКИР В.В. КАТАРИНСКОГО	279
Федорова Светлана Александровна Косцова Мария Викторовна Акимов Александр Михайлович	АНАЛИЗ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА ВЫБОР НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ХИМИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ»	281
Феоктистова Олеся Владимировна	УЧЕБНЫЙ ГИПЕРТЕКСТ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ	284
Филатова Ольга Николаевна Лукина Елена Вячеславовна Канатьев Павел Вадимович	ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	287
Филатова Ольга Николаевна Колдина Маргарита Игоревна Бобро Татьяна Петровна	ДУАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ВЕДУЩИЙ ВЕКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	289
Хаджилаева Фатима Далхатовна Коджакова Танзиля Шахарбиевна	МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ОСНОВАМ МЕДЗНАНИЙ И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ	291
Ханова Татьяна Геннадьевна Мезенцева Татьяна Николаевна Смирнова Светлана Александровна	ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	293
Хлыбова Марина Анатольевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИКИ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	296
Царегородцева Анна Николаевна	ВЛИЯНИЕ ЕЖЕДНЕВНОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ	298

Чобитько Сергей Петрович Светличный Евгений Григорьевич Гущин Дмитрий Николаевич	КОМПЛЕКСНАЯ ПОДГОТОВКА СПОРТСМЕНОВ-СТРЕЛКОВ	301
Шиманская Ирина Валерьевна	КОНЦЕПЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ОСНОВАННЫЕ НА ТЕОРИЯХ БИХЕВИОРИЗМА, КОГНИТИВИЗМА, КОНСТРУКТИВИЗМА	303
Шкарлат Лидия Петровна	УЧАСТИЕ ПОПЕЧИТЕЛЬСТВА В ДЕЛЕ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ (1870-1911 ГГ.): РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ	306
Шкунова Анжелика Аркадьевна Карпукова Альбина Анатольевна Некрасова Ирина Викторовна	ЭРГОНОМИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОЦЕНКЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	310
Шкунова Анжелика Аркадьевна Милькова Дарья Максимовна Усова Анна Дмитриевна	КОМАНДНАЯ РАБОТА В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ	313
Юртаева Ольга Алексеевна	ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧЕНИКА	316
ПСИХОЛОГИЯ		
Андросова Мария Ивановна Тимофеева Яна Аркадьевна	СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОЕКЦИИ ТОКСИЧНОЙ ПОЗИТИВНОСТИ И ГАЗЛАЙТИНГА	318
Волкова Евгения Сергеевна Капцов Александр Васильевич	СТАДИИ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ И СПОСОБЫ ВЫПОЛНЕНИЯ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ КАК ПРЕДИКТОРЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ УЧАЩИХСЯ 11 КЛАССОВ	321
Еремина Юлия Витальевна Вдовица Наталья Александровна	РАЗВИТИЕ КОНСТРУКТИВНОГО САМОУТВЕРЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	324
Забара Ирина Владимировна Твердоступ Кристина Геннадьевна	ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ПЕДАГОГОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ	326
Карпушкина Наталья Викторовна Конева Ирина Алексеевна Костерина Наталья Владимировна	ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ (ТРЕВОЖНОСТЬ, СТРАХИ) У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	330
Маслак Анатолий Андреевич Борцова Мирослава Владимировна	ИЗМЕРЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ ТЕОРИИ ЛАТЕНТНЫХ ПЕРЕМЕННЫХ	334
Медведева Нина Ильинична	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРИЧИН И ПОСЛЕДСТВИЙ ПРОКРАСТИНАЦИИ СТУДЕНТОВ	338
Науменко Марина Владимировна	К ВОПРОСУ О ЭМОЦИОНАЛЬНОМ ВЫГОРАНИИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ С РАЗЛИЧНЫМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ СТАЖЕМ И ТИПОМ МОТИВАЦИИ	341
Норден Александр Петрович Мартынова Анна Сергеевна Хикматуллин Мударис Султанович	ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ НАУЧНЫХ ЗНАНИЙ	344
Поминов Андрей Викторович Файзуллина Лилия Рафидовна	КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В МОДЕЛИРОВАНИИ СОДЕРЖАНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЮРИДИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ	347
Попов Максим Николаевич Соболев Валерий Иванович	ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ВЫБОРОМ СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЙ И ЛИЧНОСТНОЙ АГРЕССИВНОСТЬЮ У СТУДЕНТОВ-ГУМАНИТАРИЕВ	350
Рудакова Ольга Александровна	ВОЗМОЖНОСТИ ОТКРЫТОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА	354

Фёдоров Александр Фёдорович	ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ РАБОТНИКОВ ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	356
Хажуев Ислам Сайдахмедович Идрисов Кюри Арбиевич Саидов Асланбек Арбиевич	ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И СТИЛЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ДЕВИАНТНЫХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ	359

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 72. Часть 2.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 24.11.2021. Сдано в набор 26.11.2021. Дата выхода 02.12.2021
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 42,97. Тираж 500 экз. Цена свободная.