

**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 (4)**

**Сборник научных трудов**

**Ялта  
2021**

**УДК 37**  
**ББК 74.04**  
**П 78**

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

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 72. – Ч. 4. – 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.

УДК 378

**доктор педагогических наук, доцент кафедры военного регионоведения Авуза Алексей Анатольевич**  
 Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования  
 «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации имени князя Александра Невского (г. Москва);  
**кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики Федак Евгений Иосифович**  
 Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования  
 «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации имени князя Александра Невского (г. Москва);  
**преподаватель кафедры военного регионоведения Блохина Оксана Валерьевна**  
 Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования  
 «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации имени князя Александра Невского (г. Москва)

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ВОЕННОГО ВУЗА

*Аннотация.* В статье представлен анализ проблемы подготовки профессорско-преподавательского состава военного вуза в условиях современных практико-ориентированных электронных информационно-образовательных сред. Особое внимание уделено формированию знания в области развития информационно-коммуникационной компетентности (ИКТ) преподавателей военных вузов. Рассматриваются принципы, уровни, взаимодействующие субъекты ИКТ-компетентности, а также раскрываются условия, способствующие повышению эффективности работы с информационными, коммуникационными ресурсами, соответствующими технологиями и технологическими средствами.

*Ключевые слова:* компетенция, компетентность, информационно-коммуникационная технология (ИКТ), информационно-коммуникационная компетентность (ИКТ-компетентность), военно-педагогический процесс, электронная информационно-образовательная среда, условия.

*Annotation.* The article analyzes the problem of the teaching staff training in military educational establishment in the context of modern practice-oriented electronic information and educational environments. The article focuses on the construction of knowledge in the field of the Information and Communication Technologies (ICTs) competence development among the military educational establishment teaching staff. The principles, levels, interacting subjects of the ICT competence are reckoned in the article, as well as the conditions that contribute to increasing the efficiency of working with information and communication resources, relevant technologies and technological facilities are revealed.

*Keywords:* competency, competence, the information and communication technologies (ICTs), the information and communication technologies competence (the ICT competence), military-educational process, practice-oriented electronic information and educational environment, conditions.

**Введение.** На современном этапе цифрового развития российского общества подготовка специалистов в системе высшего военного образования претерпевает серьезные изменения, вследствие чего меняется образовательная парадигма и подходы к процессу обучения. Федеральный государственный образовательный стандарт 3++ (далее – ФГОС 3++) в качестве одного из определяющих направлений деятельности образовательного учреждения указывает не просто на возможность, а на необходимость применения новых информационных технологий в педагогическом процессе профессиональной практико-ориентированной подготовки кадров [1].

При этом, отдельного внимания в области педагогического знания заслуживает теория поколенческих циклов, в частности, поколение Z, известное как зумеры (англ. Homeland Generation, Zoomers или New Silent Generation), родившееся примерно с 1997 по 2012 годы и рассматривающиеся в качестве синонима термина «цифровой человек», для которого технологические средства и возможности Интернета составляют основу повседневной жизни [10].

Интерес к затрагиваемой в статье проблеме обусловлен тем, что большинство преподавателей по-прежнему используют привычные для них аналоговые дидактические средства сопровождения учебных занятий без учета индивидуальных особенностей обучающихся, и не все из них имеют навыки и опыт работы с цифровым учебным обеспечением, вследствие чего развитие информационно-коммуникационной компетентности (далее ИКТ-компетентность) профессорско-преподавательского состава высших военных учебных заведений является особенно актуальным [11]. Масштабное оснащение высших военных учебных заведений передовыми электронно-образовательными и информационными ресурсами, а также технологическими средствами и их применение в учебном процессе требуют от современного преподавателя соответствующих знаний, умений и навыков в работе с данными дидактическими единицами электронной информационно-образовательной среды и применения их на всех видах учебных занятий.

Современная значимость проблемы профессиональной подготовки преподавательского состава справедливо осознается нынешним высшим военно-политическим руководством страны. Так, по данной проблематике Статс-секретарь Н.А. Панков отмечает, что в настоящее время одним из важнейших направлений деятельности Департамента военного образования по подготовке военных специалистов различного профиля является поддержание высокого уровня профессиональной подготовленности профессорско-преподавательского состава, так как «именно педагог обеспечивает высокое качество подготовки современных офицерских кадров» [2].

Таким образом, особое значение в свете новых задач, стоящих перед системой военного образования и государства, в целом, приобретает разработка эффективных путей повышения эффективности процесса формирования практико-ориентированной электронной информационно-образовательной среды военного вуза, одним из которых является развитие информационно-коммуникационной компетентности педагога.

**Изложение основного материала статьи.** В научно-педагогической литературе множество работ посвящено конкретизированию понятий «компетенция» и «компетентность». Их анализ позволяет определить понятие «компетенция» как набор взаимосвязанных между собой знаний, умений, навыков и личностных качеств субъекта военно-педагогического процесса для его эффективной профессиональной деятельности, а «компетентность» как овладение профессорско-преподавательским составом вуза соответствующих компетенций.

Проблеме понятия «информационно-коммуникационная компетентность» посвящено значительное число научных работ, изучение и анализ которых выявил, что под «информационно-коммуникационной компетентностью» они понимают следующее:

– уверенное владение всеми ее составляющими навыками для реализации возникающих вопросов в учебной или иной деятельности, при этом акцент делается на обобщении познавательных, этических и технических навыков (В.Ф. Бурмакина, И.Н. Фалина) [5];

- совокупность знаний, умений и опыта в области использования ИКТ в деятельности, в которой определяющим является наличие опыта по отношению к выполнению профессиональных функций (А.А. Елизаров) [7];
- готовность и способность педагога самостоятельно и ответственно использовать эти технологии в своей профессиональной деятельности (А.М. Семибратов, Л.Н. Горбунова) [6];
- готовность и способность самостоятельно использовать современные информационно-коммуникационные технологии в педагогической деятельности для решения широкого круга образовательных задач (О.В. Урсова) [10];
- как возможность индивида решать учебные, бытовые и профессиональные задачи с использованием информационно-коммуникационных технологий (О.Н. Шилова, М.Б. Лебедева) [9].

Как показал анализ литературных источников представляется возможным выделить два основных подхода к определению понятия «ИКТ-компетентность»:

- знания, умения и навыки работы с электронно-информационными и электронно-образовательными ресурсами, соответствующими технологиями и технологическими средствами обработки хранения и распространения информации;
- процесс восприятия информации субъектами педагогического процесса и их действия с различными сведениями в профессионально-практической деятельности.

Перечисленные выше авторы внесли серьезный вклад в понимание дидактической единицы «ИКТ-компетентность», однако по-прежнему актуальной является проблема единого понимания сущности данного понятия.

Обобщая сущность данных подходов к пониманию понятия «ИКТ-компетентность», можно заключить следующее – это деятельность преподавателя, которую он осуществляет с использованием информационно-коммуникационных технологий в условиях взаимодействия с электронной информационно-образовательной средой на основе определенных принципов.

Из определения следует, что процесс формирования информационно-коммуникационной компетентности преподавателей высших военных учебных заведений станет наиболее результативным, если он будет базироваться на конкретно сформулированных принципах [4]:

1. Принцип надежности. Характеризуется необходимостью проведения экспериментальной проверки всех компьютерных программ для обучения курсантов и слушателей военного учебного заведения, а также организационной подготовкой учебного занятия с использованием технологических средств (ПК, планшетов, интерактивных досок и других спец. устройств).

2. Принцип конструктивного единства проявляется во взаимодействии преподавателей с заказчиками подготовки военных кадров, руководителями профилирующих кафедр, профессорско-преподавательским составом, инженерно-вспомогательным составом кафедр, научных и учебных подразделений, обеспечивающим информационно-технологическую поддержку.

3. Принцип модульности, т.е. последовательного усвоения профессорско-преподавательским составом уровней работы с ИКТ-средствами. Данный принцип предполагает постепенный и смыслообразующий переход от одного уровня освоения (получения общетеоретических знаний) к другому (получение практических навыков и умений).

4. Принцип компрессии. За счет сжатия большого объема общетеоретической информации легче происходит усвоение материала и дальнейшее применение полученных знаний в своей профессиональной практике.

5. Принцип управляемости содержащийся в коррекции процесса обучения опытными специалистами.

6. Принцип осознанной перспективы, при котором преподаватели профилирующих кафедр военных вузов должны глубоко осознавать для чего им следует повышать собственную ИКТ-компетентность.

В данной предметной области можно выделить следующую дидактическую категорию формирования ИКТ-компетентности профессорско-преподавательского состава военных учебных заведений – уровни ИКТ-компетентности (Табл. 1):

- общетеоретический уровень. Характеризуется наличием поверхностных знаний в области информационно-коммуникационных технологий;
- расширенный уровень. Предполагает наличие знаний, умений и навыков практической работы в области информатизации образования, ориентированных на решение типовых информационных задач;
- профессиональный уровень. Включает в себя знания, умения и навыки принципов построения единого электронного информационно-образовательного пространства.

Таблица 1

Уровни сформированности ИКТ-компетентности

	Уровни ИКТ-компетентности		
	Общетеоретический	Расширенный	Профессиональный
Понимание	отсутствует понимание значения использования новых информационных и телекоммуникационных технологий в образовании	частичное понимание значения использования новых информационных и телекоммуникационных технологий в образовании	полное понимание значения использования новых информационных и телекоммуникационных технологий в образовании
Применение	редкое применение технологических средств обучения в ходе учебных занятий	периодическое применение технологических средств обучения, использование единичных типов информационных и телекоммуникационных технологий	систематическое применение технологических средств, использование всех видов информационных и телекоммуникационных технологий электронного информационно-образовательного поля профилирующей кафедры
Анализ контента	анализ контентно-содержащей информации осуществляется на уровне бытового сознания	анализ контентно-содержащей информации происходит не систематизировано	анализ контентно-содержащей информации осуществляется с использованием соответствующих алгоритмов

<b>ЗУН</b>	не сформированы умения и навыки работы с электронно-информационными и образовательными ресурсами, информационными и телекоммуникационными технологиями, соответствующими технологическими средствами	ЗУН работы с электронно-информационными и образовательными ресурсами, информационными и телекоммуникационными технологиями, соответствующими технологическими средствами сформированы на уровне начинающего пользователя;	ЗУН работы с электронно-информационными и образовательными ресурсами, информационными и телекоммуникационными технологиями, соответствующими технологическими средствами сформированы на уровне профессионального пользователя
<b>Решение других задач</b>	отсутствует опыт решения информационных задач	имеется разрозненный опыт решения информационных задач	имеется систематизированный опыт решения творческих информационных задач

Опираясь на данные современной педагогики по вопросам развития ИКТ-компетентности, а также на результаты, полученные в ходе обобщения и анализа существующего опыта высших военных учебных заведений последних пяти лет (2011-2021 гг.) отмечается, что подготовка военных специалистов в условиях современных практико-ориентированных электронных информационно-образовательных сред осуществляется с учетом специфики ролевых функций участников данного процесса (заказчики подготовки военных кадров, начальники профилирующих кафедр, профессорско-преподавательский состав, инженерно-вспомогательный состав кафедр, научных и учебных подразделений).

Реализация образовательных инноваций в профессиональной подготовке осуществляется в непосредственной и продуктивной кооперации профессорско-преподавательского состава профилирующих кафедр с заказчиком такой подготовки (требования ФГОС 3++ и КТ), которая заключается в непосредственном их совместном участии в научных исследованиях по актуальным проблемам информационно-технического сопровождения образовательной деятельности, регулярном информировании преподавателей в области региональных и глобальных тенденций и перспективах развития информационных образовательных технологий, достоинствах и возможностях дидактического обеспечения учебного процесса новыми электронными информационно-образовательными средствами.

Начальники профилирующих кафедр несут ответственность за прием в штат новых сотрудников с требуемыми профессиональными ИКТ-навыками, за поддержание в рабочем состоянии необходимых специальных учебных технологических средств, формирование предложений на их поставку и модернизацию.

Профессорско-преподавательский состав отвечает за разработку дидактического контента, а также за «контактную» работу с курсантами (консультации, тьюториалы, промежуточная и итоговая аттестация и т.д.) [3].

Инженерно-вспомогательный состав кафедр, научных и учебных подразделений осуществляет соответствующую организацию автоматизированных рабочих мест всех групп пользователей, а также участвует в коррекции процесса обучения.

Как попытки преодолеть недостатки в профессиональном владении педагогами навыками в области ИКТ наметились несколько универсальных условий, способствующих повышению «профессиональной подготовленности» преподавателя военного вуза:

1. Определение уровня ИКТ-компетентности. Прием в штат новых сотрудников с необходимыми ИКТ-компетенциями на основе входного профессионального тестирования.

2. Профессиональная переподготовка и повышение квалификации профессорско-преподавательского состава для работы в новых практико-ориентированных электронных информационно-образовательных средах. Заключение о высоком уровне овладения преподавателем знаниями, умениями и навыками использования ИКТ-технологий в информационном поле профилирующей кафедры, которое позволит педагогам подтвердить свою компетентность в области ИКТ и значительно повысить личностный профессиональный рейтинг.

3. Педагогический мониторинг. Организация процесса сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности военной учебной организации в области информационно-коммуникационных технологий, позволяющая военному учебному заведению следить за состоянием и перспективами его ИКТ-развития.

4. Методическая поддержка, осуществляющаяся за счет широкого информирования профессорско-преподавательского и инженерного состава о направленности предполагаемых изменений в процессе профессиональной подготовки будущих военных специалистов, достоинствах и возможностях внедряемых образовательных технологий; разработка содержательного наполнения электронной информационно-образовательной среды профилирующей кафедры; проведение внутрикафедральных занятий, мастер-классов компетентными специалистами из числа преподавателей или инженерного состава вуза.

5. Самообразование. Сюда целесообразно отнести самостоятельную работу преподавателя по овладению информационными и телекоммуникационными технологиями для различных категорий слушателей с разными уровнями подготовки посредством просмотра обучающих онлайн-курсов, прочтением специализированной литературы и пр.

6. Создание условий мотивации внедрения новых информационных и телекоммуникационных технологий в военно-педагогический процесс.

Анализ источников по проблематике формирования информационно-коммуникационной компетентности профессорско-преподавательского состава военных вузов показывает, что опыт высших военных учебных заведений в условиях создания практико-ориентированных электронных информационно-образовательных сред свидетельствует о том, что подготовка будущих военных специалистов требует от профессорско-преподавательского состава военных вузов определенных знаний, умений и навыков в работе с новыми информационными и телекоммуникационными технологиями для эффективной организации профессиональной подготовки кадров в информационно-обучающем поле военного-вуза.

**Выводы.** Таким образом, следует отметить, что процесс информационно-коммуникационной подготовки деятельности педагогов военных вузов в настоящее время определяется качественными содержательными и методологическими изменениями, которые заключаются в поиске универсальных условий подготовки квалифицированных специалистов с высокоразвитыми продуктивными навыками самообразования, позволяющими эффективно формировать индивидуальный компетентностный ИКТ-набор и умело использовать его в ходе всех видов преподавательской деятельности.

В свою очередь, гибкость образовательных стандартов и высокая доступность образовательных ресурсов, позволяют преподавателям инициативно вводить, апробировать и применять на практике новые педагогические информационно-образовательные инструменты, как дополнительные условия ИКТ-самореализации и развития.

#### Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 15 апреля 2021 г. №297).
2. Панков Н.А. Тезисы доклада круглый стол, посвященный военному образованию // Международный военно-технический форум «Армия-2020». Электронный ресурс: [https://function.mil.ru/news\\_page/country/more.htm?id=12309587@egNews](https://function.mil.ru/news_page/country/more.htm?id=12309587@egNews) (дата обращения 05.12.2021)
3. Авуза А.А. Повышение качества обучения слушателей и курсантов на основе внедрения информационно-дидактических технологий (по результатам проведения педагогического эксперимента) // Военный академический журнал. – 2019. – № 2 (22).
4. Алехин И.А., Айнугдинова И.Н., Трегубова Т.М. и др. ИКТ-грамотность и ИКТ-компетентность как ключевые индикаторы профессионального развития и роста преподавателя // Мир образования и образование в мире. – 2019. – №2.
5. Бурмакина В.Ф. ИКТ-компетентность учащихся: тезисы доклада / В.Ф. Бурмакина, И.И. Фалина // Международная научно-практическая конференция RELARN. – 2006.
6. Горбунова, Л.Н. Повышение квалификации педагогов в области информационно-коммуникационных технологий как развивающаяся система / Л.Н. Горбунова, А.М. Семибратов // Педагогическая информатика. – 2004. – №3.
7. Елизаров, А.А. Базовая ИКТ-компетенция как основа Интернет-образования учителя: тезисы доклада // Международная научно-практическая конференция REPARN. – 2004.
8. Картукова, А.А. Цифровая образовательная среда как фактор профессионального развития педагога / А.А. Картукова // Цифровая образовательная среда: новые компетенции педагога: сборник материалов участников конференции. – Санкт-Петербург: Международные образовательные проекты. – 2019.
9. Лебедева, М.Б. Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее сформировать / М.Б. Лебедева, О.Н. Шилова // Информатика и образование. – 2004. – №3.
10. Урсова О.В. Развивающий потенциал информационно-коммуникационных технологий в системе повышения квалификации учителей-предметников [Текст]: автореф. дис... канд.пед. наук. – Великий Новгород. – 2006.
11. Федак Е.И. Саморазвитие личностно-профессиональной компетентности у обучающихся в учебных военных центрах / И.А. Алехин, Е.И. Федак, А.Е. Денисов // Международный журнал психологии и педагогики в служебной деятельности. – 2018. – №2.
12. Howe, Neil; Strauss, William, Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. – New York: William Morrow and Company. – 1991.
13. UNESCO. ICT competency framework for teachers / France, Paris. – 2019. Электронный ресурс: <https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2019/05/ICT-CFT-Version-3-Russian-1.pdf> (дата обращения 05.12.2021)

Педагогика

#### УДК 378

**кандидат биологических наук, доцент Агеева Елена Львовна**

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

**кандидат биологических наук, доцент Губарева Марина Александровна**

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

**кандидат биологических наук, доцент Егорова Юлия Владимировна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородская государственная консерватория имени М.И. Глинки» (г. Нижний Новгород)

#### МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ НА ОСНОВЕ ПРИЕМА ПРОБЛЕМАТИЗАЦИИ

*Аннотация.* В статье рассмотрены методические аспекты изучения здорового образа жизни в школьном курсе «Основы безопасности жизнедеятельности». Обоснованы методические и методологические основы применения технологии проблемного обучения при изучении данной темы. Представлена разработанная авторами методическая модель использования приемов проблематизации на уроках основы безопасности жизнедеятельности. Модель имеет системный характер и образована сочетанием целевого, содержательного, процессуального и диагностического компонентов.

*Ключевые слова:* безопасность жизнедеятельности, здоровый образ жизни, технология проблемного обучения, методическая модель.

*Annotation.* The article deals with the methodological aspects of the study of healthy lifestyles in the school course of the basics of life safety. The methodological and methodological basis for the use of problem-based learning technology in the study of this topic is substantiated. The methodical model of using problematization techniques at the lessons of the basics of life safety developed by the authors is presented. The model has a systemic nature and is formed by a combination of target, content, procedural and diagnostic components.

*Keywords:* life safety, healthy lifestyle, technology of problem-based learning, methodological model.

**Введение.** Здоровье человека как биологическое явление и социальный феномен с древнейших времен являлось центральным объектом исследований сначала в медицинской и биологической науках, а в последствии в исторической, социальной, экологической науках и других областях знаний. Еще в далекие древние времена люди осознали ценность здоровья, для каждого человека и не случайно появилась поговорка о том, что «здоровый нищий счастливее больного короля». Именно здоровье в большей мере определяет качество жизни каждого из нас.

Тема влияния образа жизни на здоровье, в настоящее время является очень популярной, телевидение предлагает целые каналы с программами о здоровом образе жизни, многочисленные блогеры ведут трансляции через социальные сети. Нам предлагают различные авторские ультраэффективные методики оздоровления, которые чаще всего не имеют никаких научных подтверждений, а их бесконтрольное применение может быть опасным для жизни и здоровья. Фундаментальные знания о строении и функционировании организма человека, а так же об опасностях и факторах риска, позволяют критически оценивать различные оздоровительные рекомендации, обещающие быстрый результат в достижении хороших

физической формы и психологического благополучия. Безграмотное и стихийное применение оздоровительных методик может привести к серьезным проблемам в здоровье, особенно это касается детей и подростков, организм которых находится в стадии физического и психологического формирования.

В связи с этим, изучение вопроса как образ жизни влияет на здоровье, для школьников разного возраста является очень актуальным.

Тема сохранения здоровья и повышение качества жизни занимает важное место в школьном курсе основ безопасности жизнедеятельности. В современных учебниках и учебно-методической литературе подробно рассматриваются составляющие здорового образа жизни, даются практические рекомендации по сохранению и укреплению здоровья с учетом возраста обучающихся.

Проведенный нами анализ образовательной практики в области безопасности жизнедеятельности, показал, что существуют противоречия между основополагающей ролью здорового образа жизни, как ключевой содержательной линией курса основ безопасности жизнедеятельности и между актуальностью применения приема проблематизации.

**Изложение основного материала статьи.** Обеспечение безопасности жизнедеятельности является важной проблемой для каждого человека независимо от возраста. Принимая во внимание ценность для каждого из нас жизни, здоровья и окружающей среды как среды нашей жизни, нам постоянно приходится выбирать стратегии собственного безопасного поведения, чтобы не навредить себе, другим людям и природе.

Учитывая, как правило, неоднозначность принимаемых решений, наличие альтернативных вариантов для наших действий и поступков, технологии проблемного обучения изначально выступает ключевой методологической и методической основой образования в области безопасности жизнедеятельности.

Обратим внимание, что в данной образовательной области накоплен определенный педагогический опыт использования технологии проблемного обучения в освоении вопросов, касающихся основ безопасности жизнедеятельности (Н.П. Абаскалова, Л.А. Акимова, С.В. Алексеев, С.Н. Вангородский, Н.Ф. Виноградова, С.П. Данченко, С.Л. Ермоленко, Г.С. Камерилова, М.А. Картавых, Г.А. Костецкая, М.И. Кузнецов, Э.М. Кузнецова, В.Н. Латчук, М.В. Маслов, А.А. Михайлов, Л.А. Михайлов, О.Н. Пономарева, А.Т. Смирнов, В.Н. Сулов, О.М. Филатова, Б.О. Хренников и другие) [4, 5, 6].

Анализ психолого-педагогических исследований по проблемному обучению показал многообразие подходов к определению данного феномена.

Существующие мнения дают возможность рассматривать проблемное обучение, как проблемный метод (И.Я. Лернер, В. Оконь), как проблемный подход (Т.А. Ильина, М.Н. Скоткин) и как технологию проблемного обучения (Г.К. Селевко) [7, 9].

В основе проблемного обучения, по мнению большинства педагогов и психологов, выступает проблемная ситуация (Т.А. Ильина, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин). Проблемная ситуация вызывает у обучающихся интеллектуальное затруднение, когда они не могут найти объяснения какому-либо факту, явлению или процессу, а субъектного опыта недостаточно для решения проблемы. В сложившейся ситуации возникает потребность поиска новой информации и способов действий.

В исследованиях А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова, «проблемная ситуация представляет собой особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта, характеризуется таким психологическим состоянием, возникающим у субъекта (учащегося) при выполнении им задания, которое требует найти новые, ранее неизвестные субъекту знания или способы действия» [8]. По мнению авторов, основными компонентами проблемной ситуации являются:

- возникшая потребность новых знаний, необходимых для решения проблемной ситуации;
- противоречие, вызванное недостатком прошлого опыта для выхода из сложившейся ситуации;
- познавательные потребности в виде внутренних условий, побуждающих обучающегося к действиям;

В педагогике сформулированы различные способы создания проблемных ситуаций, чаще всего это представление проблемной ситуации и подведение обучающихся к противоречию, предусматривая самостоятельный поиск его разрешения. В поисках путей решения, обучающиеся рассматривают различные позиции в системе противоречивых взаимоотношений, сравнивают, обобщают и делают выводы. Различают два типа проблемных ситуаций, одни предполагают решение учебных (научных) проблем, другие, подразумевают решение реальных (практических) проблем. Процесс их решения характеризуется поиском практического решения, в виде способа применения полученной информации в измененной, незнакомой ситуации. Основу этого вида проблемной ситуации, составляет решение ситуационных задач, содержание которых отражает реальные жизненные ситуации, с которыми сталкиваются или могут столкнуться обучающиеся или их близкие. Именно такого типа, проблемные ситуации целесообразно применять при изучении раздела «здоровый образ жизни».

Пошаговый характер технологии проблемного обучения подробно рассмотрен в работах И.Я. Лернера, которым определены следующие этапы проблемного обучения: постановка проблемы, осознание противоречий и формулировка неизвестного, поиск решения и выдвижение гипотез, появление новых знаний, доказательство или опровержение гипотез, принятие решений [7]. Опыт использования проблемных ситуаций при изучении раздела здоровый образ жизни в школьном курсе «Основы безопасности жизнедеятельности» мы отразили в методической модели: применение приема проблематизации при изучении основ здорового образа жизни. Модель выполняет несколько функций: мотивационную, информационно-деятельностную, рефлексивно-оценочную, которые сопряжены с этапами приема проблематизации. Мотивационно-ценностная функция модели заключается в убеждении обучающихся важности сохранения здоровья и повышение качества жизни через здоровый образ жизни. Информационно-деятельностная функция связана с изучением большого объема информации о здоровом образе жизни, обучающиеся критически анализируют, оценивают, прогнозируют и проектируют в контексте применения приема проблематизации. Рефлексивно-оценочная функция заключается в организации рефлексии и оценки обучающимися собственной деятельности по освоению составляющих здорового образа жизни.

Методическая модель включает в себя следующие компоненты:

- целевой компонент, ориентирующий обучающихся на освоение основ здорового образа жизни;
- содержательный компонент, объединяющий систему знаний (опыт познавательной деятельности) о здоровье, здоровом образе жизни, его составляющих, профилактике неинфекционных заболеваний и вредных привычек. Объединяющий систему умений (опыт осуществления известных способов деятельности) ведения здорового образа жизни, соблюдения правил личной гигиены, опыт творческой деятельности в разработке мер профилактики неинфекционных заболеваний, вредных привычек, опыт эмоционально-ценностного отношения к здоровью и жизни человека;
- процессуальный компонент, предусматривающий прохождение образовательного процесса через этапы приема проблематизации;



– диагностический компонент, подразумевающий определение уровня освоения содержания по здоровому образу жизни как: оптимальный, допустимый, пороговый.

Рассмотрим варианты применения приема проблематизации при изучении основ здорового образа жизни. Реализация данного приема предусмотрена в виде решения обучающимися проблемных задач и осуществляется в несколько этапов.

Считаем, что значительное внимание на уроках основ безопасности жизнедеятельности при рассмотрении вопросов, касающихся основ здорового образа жизни следует обратить на многочисленные формы зависимого поведения (аддикции), которые получили в настоящее время практически повсеместное распространение. Коснемся некоторых из них: «Профилактика зависимых состояний. Игромания (гемблинг, лудомания)», «Зависимость от компьютерных игр».

«Профилактика зависимых состояний. Игромания (гемблинг, лудомания)»: первый этап – проблемная ситуация и постановка проблемы. Исторически игра является одной из первых форм деятельности человека в процессе его индивидуального развития. Именно в игре дети начинают познавать наш мир. Со временем к игровой деятельности у человека с его взрослением присоединяются и другие виды деятельности, вытесняя игру на второстепенные позиции. Однако, некоторые люди так увлекаются процессом игры, что она становится для них смыслом жизни в ущерб другим формам занятий. В этой связи в психологии и психотерапии выделяют одну из видов поведенческих зависимостей – гемблинг или лудомания. Этот вид аддикции связан с приверженностью к азартным играм на деньги. Этот вид зависимости в исторической ретроспективе является довольно древним и ведет свою историю еще из средневековья. Однако широкое распространение в нашей стране он получил в 90-е годы XX века в период массового распространения казино и игровых автоматов. Пристрастившись к этому виду развлечений люди проигрывали свою зарплату, недвижимость в надежде отыграть и сорвать большой куш, веря в то, что в этот раз им обязательно повезет. И остановиться люди уже не могли, их жизнь превращалась в замкнутый круг. Эти ситуации повторялись день ото дня, из месяца в месяц, из года в год. Разрушались семьи, игрок нищал, убивал в себе личность. Некоторые для того, чтобы найти деньги на новую игру шли на преступления. Человек был бы и рад остановиться, но это было уже не в его силах, зависимость превращалась в болезнь. Какие бы вы предположили причины развития игромании и какие пути ее избегания?

Второй этап – выдвижение гипотез. Обучающиеся выдвигают следующие причины погружения в зависимость от азартных игр:

- слабая занятость человека, большое количество свободного времени;
- отсутствие хобби;
- наличие изначально свободных денежных средств;
- желание самовыразиться и почувствовать себя успешным человеком.

Среди мер преодоления зависимости от азартных игр учащиеся предлагают:

- принудительное привлечение человека к трудовой деятельности;
- помощь родных и близких в поиске любимого занятия.

Третий этап – доказательство / опровержение гипотез. Каждая гипотеза и меры по преодолению зависимости рассматриваются обучающимися с разных позиций, с приведением конкретных примеров из жизни или истории.

На четвертом этапе – принятия решений, обучающимся предстоит сделать для себя определенный вывод о возможности / невозможности погружения в такое зависимое состояние. Естественно, результаты этого процесса скрыты и являются внутренними. Поскольку каждый ученик открыто будет отрицать возможность втягивания себя в игроманию. Это решение каждый принимает для себя сам и ставит для себя определенную систему табу.

Пример «Зависимость от компьютерных игр»: первый этап – проблемная ситуация и постановка проблемы. С развитием информационных технологий и производства компьютеров игра перешла в цифровой формат, в том числе онлайн. Многочисленные шарики, бродилки, стрелялки и другие игры завоевали популярность у людей разных возрастов и профессий. В целом, они помогают «убить» свободное время, когда у человека нет других занятий. Но постепенно они могут не только заполнять свободное время, но и нанести ущерб основным видам деятельности. Человек может полностью погрузиться в виртуальную реальность. Какие бы вы предложили варианты предотвращения развития зависимости от компьютерных игр?

Второй этап – выдвижение гипотез.

Третий этап – доказательство / опровержение гипотез.

Четвертый этап – принятия решений – обучающимся предстоит сделать для себя определенный вывод о возможности / невозможности погружения в такое зависимое состояние.

**Выводы.** Рассмотрены и обоснованы теоретические основания использования приема проблематизации при обучении здорового образа жизни. В качестве теоретических оснований определены теория здорового образа жизни и психолого-педагогические основы технологии проблемного обучения, которые послужили фундаментом для конструирования системы изучения раздела «Здоровый образ жизни» в школьном курсе основы безопасности жизнедеятельности. Сконструирована модель освоения обучающимися вопросов здорового образа жизни на основе приема проблематизации. Модель выполняет несколько функций: мотивационную, информационно-деятельностную, рефлексивно-оценочную, которые сопряжены с этапами приема проблематизации, имеет системный характер и образована сочетанием целевого, содержательного, процессуального и диагностического компонентов.

#### 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. Антропова М.В., Манке Г.Г., Бородкина Г.В. и др. Факторы риска и состояние здоровья учащихся // Здравоохранение Российской Федерации. – 2008. – № 3. – 293 с.
3. Губарева М.А., Губарев А.В., Верякин М.А. Освоение обучающимися основ здорового образа жизни на основе кластерного анализа // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70(4). – С. 118-121.
4. Камерилова Г.С., Козаренкова Е.С. Проблематизация образования в области безопасности жизнедеятельности как важнейший фактор его развития // Экспериментальные и теоретические исследования в XXI веке: проблемы и перспективы развития: материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции. – Ростов на Дону. – 2018. – С. 107-111.
5. 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)
6. Костецкая Г.А. Раздел курса ОБЖ «Основы здорового образа жизни»: к вопросу о методике обучения // Педагогика высшей школы. – 2015. – №3.1. – С. 94-97.
7. Лернер И.Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? – М.: Знание, 1978. – 47 с.
8. Махмутов М.И. Избранные труды: В 7 т. / М.И. Махмутов. – Казань: Магариф-Вақыт, 2016. Т. 1: Проблемное обучение: Основные вопросы теории / Сост. Д.М. Шакирова. – 423 с.

9. Современные образовательные технологии: учебное пособие [Текст] / под ред. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2013. – 432 с.

10. Тронева Л.Ф. Использование современных технологий на уроках ОБЖ // ОБЖ: Основы Безопасности Жизни. – 2013. – № 10. – 183 с.

Педагогика

### УДК 373.1

**кандидат педагогических наук, доцент Аксёнов Сергей Иванович**

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

**аспирант Лабутин Андрей Сергеевич**

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

**магистрант Лабутинна Нина Михайловна**

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

## ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ШКОЛЫ И ВУЗА: ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ

*Аннотация.* Цель исследования: определить цели, основные направления и перспективы проекта по развитию профильных 10-х и 11-х классов психолого-педагогической направленности в Нижегородской области. В статье раскрыты этапы допрофессиональной педагогической подготовки обучающихся профильных психолого-педагогических классов, уровни методического сопровождения и перспективы проекта развития профильных классов психолого-педагогической направленности.

*Ключевые слова:* профильный класс психолого-педагогической направленности, методическое сопровождение.

*Annotation.* The purpose of the research is to determine the goals, main directions and prospects of the project for the development of specialized 10th and 11th grades of psychological and pedagogical orientation in the Nizhny Novgorod region. The article reveals the stages of pre-professional pedagogical training of students of specialized psychological and pedagogical classes, the levels of methodological support and the prospects of the project for the development of specialized classes of psychological and pedagogical orientation.

*Keywords:* profile class of psychological and pedagogical orientation, methodological support.

**Введение.** Одной из актуальных задач, стоящих сегодня перед Российской Федерацией, согласно национальным целям развития – войти в десятку стран по качеству общего образования. Организовать и поддержать эффективность системы выявления и привлечения в педагогическую профессию мотивированной, интеллектуально и духовно развитой молодежи, занимающей активную гражданскую и жизненную позицию. Действенным механизмом реализации этого направления является профильная работа с обучающимися на этапе общего среднего образования. Решению этой задачи будет способствовать и создание со следующего учебного года 5 тысяч профильных педагогических классов на базе школ [5].

Исследование Байбородовой Л.В., Груздева М.В., Ходырева А.М., Чернявской А.П., Головиной И.В., Папутковой Г.А. показало, что в целом по стране в 4% образовательных организаций реализуются программы допрофессиональной педагогической подготовки в различных формах: педагогические или психолого-педагогические классы на базе одной общеобразовательной организации, «сетевые» или «распределенные» на базе нескольких образовательных организаций общего образования, онлайн-классы. Также реализуются программы дополнительного образования детей, направленные на допрофессиональную педагогическую подготовку, в рамках одной или нескольких образовательных организаций как общего, так и дополнительного образования [2, С. 4-5].

**Изложение основного материала статьи.** Разработанные Министерством просвещения Российской Федерации методические рекомендации для общеобразовательных организаций по открытию классов «Психолого-педагогической направленности» (от 29 октября 2020 г. №Р-118) представляют более 10 вариантов их создания [7].

Развитие сети профильных классов психолого-педагогической направленности в Нижегородском регионе осуществляется в соответствии с приказом Министерства образования, науки и молодежной политики от 31.08.2021 № 316-01-63-2104/21, в соответствии с которым в качестве региональных координаторов определены следующие: НГПУ им. К. Минина (Мининский университет) – осуществляет методическое сопровождение функционирования психолого-педагогических классов в общеобразовательных организациях на уровне среднего общего образования (10-11-е классы); ГБОУ ДПО НИРО – осуществляет методическое сопровождение деятельности по профессиональной ориентации обучающихся на педагогические профессии в общеобразовательных организациях на уровне основного общего образования (8-9 классы). Также в качестве организаций-кураторов, осуществляющих профориентационное сопровождение функционирования психолого-педагогических классов на уровне основного общего образования определены следующие: ГБПОУ «Дзержинский педагогический колледж», ГБПОУ «Лукояновский педагогический колледж им. А.М. Горького». В данном приказе указано около 30 общеобразовательных организаций Нижнего Новгорода и Нижегородской области в которых функционируют или будут открыты профильные классы психолого-педагогической направленности. По сути, данный приказ определил региональную систему развития сети психолого-педагогических классов.

Допрофессиональная педагогическая подготовка обучающихся профильных психолого-педагогических классов включает два этапа. На первом, пропедевтическом этапе (8-9 классы) осуществляется подготовка детей к осознанному выбору психолого-педагогического профиля, создание организационно-педагогических условий для их успешной адаптации к специфике обучения в соответствии с моделью профильного класса психолого-педагогической направленности, формирование устойчивого позитивного отношения к педагогической профессии. Важное значение на данном этапе имеет психолого-педагогическая диагностика, направленная на выявление интереса, мотивации, способностей к педагогической профессии и профессиональное сопровождение всех субъектов образовательного процесса (обучающихся, педагогов, родителей).

На втором, основном этапе профильной психолого-педагогической подготовки. (10-11 классы) необходимо создать условия для профессионального самоопределения обучающихся и формирования позитивной установки на выбор педагогической профессии, развития устойчивой мотивации к педагогической деятельности, потребности в самопознании, а также для развития определенных умений и навыков, необходимых для будущей профессионально-педагогической деятельности посредством профессиональных проб. Данный этап сопровождается психолого-педагогической диагностикой в контексте выявления и сопровождения педагогической одаренности, профессиональной поддержкой всех субъектов образовательного процесса (обучающихся, педагогов, родителей) [1, С. 267].

Л.В. Байбородова в определении концептуальных положений допрофессиональной педагогической подготовки школьников выделяет ряд принципов, среди которых ключевым, на наш взгляд, является принцип мотивационного обеспечения психолого-педагогической подготовки школьников. Данный принцип представляет собой последовательное развитие мотивационных состояний обучающихся, побуждающих их к активной деятельности и способствующий осознанному профессиональному самоопределению с помощью привлекательных перспектив, позволяющих удовлетворять интересы и потребности обучающихся; включение их в посильную деятельность, позволяющую испытать радость от своих достижений; создание ситуаций успеха, поддержку достижений каждого ребенка; формирование ценностных ориентаций, идеалов, связанных с психолого-педагогической деятельностью; осознание своих возможностей и склонностей к психолого-педагогической деятельности; использование положительных образцов педагогической деятельности своих наставников, примеры талантливых педагогов и т.д. [3, С. 287].

Развитие системы непрерывного педагогического образования на уровне допрофессиональной психолого-педагогической подготовки обучающихся как важнейшего стартового структурного элемента необходимо осуществлять в сетевом взаимодействии школы и педагогического вуза, что позволяет обеспечить эффективное функционирование сети профильных классов психолого-педагогической направленности в регионе [8].

Следует отметить, что работа по открытию профильных классов психолого-педагогической направленности в Нижегородской области на этапе новейшей истории началась до ее официального старта на федеральном уровне. Мининский университет во взаимодействии с общеобразовательными организациями Нижегородской области в рамках сетевого сотрудничества и на инициативной основе стали открывать пилотные психолого-педагогические классы. 1 сентября 2017 года был открыт первый психолого-педагогический класс на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения средняя школа № 3 г.о.г. Бор.

В профильный психолого-педагогический класс принимаются обучающиеся школ г.о.г. Бор независимо от места их проживания, на основании прохождения индивидуального отбора.

Реализация программы проекта осуществляется через учебные уроки по предметам: «Педагогика» и «Психология», которые включены в учебный план общеобразовательной организации. Учебный план предусматривает двухлетний срок профильного обучения. Форма обучения в психолого-педагогических классах – очная. Занятия проходят 2 раза в неделю по 4 часа: 2 часа «Педагогика» и 2 часа «Психология». Занятия проводят научно-педагогические работники Мининского университета.

В 2018 году проект "Психолого-педагогический класс" начала реализовывать клиническая база практики Мининского университета МБОУ "Школа №169" (директор Столярова Светлана Николаевна, преподаватели: Базарнова Н.Д., Ханова Т.Г., Бичева И.Б., Аксенов С.И., Быстрицкая Е.В. и др.). Реализация программы проекта осуществляется через факультативные занятия по предметам: «Педагогика» и «Психология». Предусмотрен двухлетний срок профильного обучения. Форма обучения в психолого-педагогических классах – очная. Занятия проходят 2 раза в неделю по 2 часа: 1 час «Педагогика» и 2 часа «Психология».

В 2019 году психолого-педагогический класс создан на базе участника УМО Мининского университета МБОУ №97 Ленинского района г. Н.Новгорода (директор Регалова Татьяна Владимировна, преподаватели: Иванова И.А., Федосеева Т.Е., Никитина А.А.). Организационная форма реализации проекта – элективный курс, компонент учебного плана, который реализован через индивидуально-групповые занятия (часть учебного плана, формируемая участниками образовательных отношений).

Программа рассчитана на 2 года обучения (10-11 классы), построена по модульному принципу. Учащиеся изучают следующие модули: «Человек в мире и мир в человеке», «Психология самопознания», «Психология профессий». 2 часа в неделю «психология», 2 часа в неделю «педагогика» (проектная деятельность).

За время реализации проекта количество обучающихся нарастало с 23 человек в 2017-2018 году до 80 человек в 2018-2019 и 104 человек в 2019-2020. К 2020-2021 году их количество уменьшилось до 54 человек.

С 2017 года в Мининский университет поступило 39 выпускников психолого-педагогических классов, при этом, в 2017-2018 году их было 5 чел., в 2018-2019 году 18 чел., в 2019-2020 году 11 чел., а в 2019-2020 году 5 чел.

С сентября 2021 года в Нижегородской области функционирует 29 профильных 10-11-х классов психолого-педагогической направленности в 27 общеобразовательных организациях.

Проект предполагает реализацию следующих направлений взаимодействия Мининского университета и общеобразовательных организаций Нижегородской области:

1. Разработка концепции профильных классов психолого-педагогических Нижегородского региона и методического обеспечения их функционирования. В настоящий момент осуществляется общественно-профессиональное обсуждение концепции профильных психолого-педагогических классов Нижегородского региона.

Методическое сопровождение включает несколько уровней.

Во-первых, осуществляется разработка и апробация примерных образовательных программ по курсам «Педагогика/Основы педагогики/Введение в педагогику», «Психология/Основы психологии/Введение в психологию», «Педагогическая практика» проходят экспертизу. В соответствии с этими программами разрабатываются учебные пособия.

Во-вторых, Мининский университет реализует Инновационный образовательный проект: «Профильный интерактивный онлайн курс для психолого-педагогических классов как инструмент выявления, сопровождения педагогической одаренности и профессионального самоопределения старшеклассников» (2021-2023 гг.) в рамках Федеральной инновационной площадки в соответствии с Приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 25.12.2020 г. № 1580 «Об утверждении перечня организаций, отнесенных к федеральным инновационным площадкам, составляющим инновационную инфраструктуру в сфере высшего образования и соответствующего дополнительного профессионального образования», вступает в силу с 15.02.2021 г. [6].

В-третьих, для учащихся классов психолого-педагогической направленности организуются каникулярные школы, конкурсы и пр. Например, в первом семестре 2021 кафедры общей и социальной педагогики и практической психологии проводят онлайн уроки для обучающихся в профильных классах психолого-педагогической направленности.

**Тематика онлайн-уроков для психолого-педагогических классов Нижегородской области на первое полугодие 2021-2022 учебного года**

Дата	Тема урока	Аннотация:
30.09.21	ШОУ-ПЕДАГОГИКА: начало нового	Событие-погружение, в котором участники станут действующими лицами образовательного процесса. Участникам предстоит прохождение он-лайн-квеста в смешанных группах обучающихся разных школ. Шоу-программа включает в себя путешествие по педагогической карте мира, участие в "Своей игре", ворк-шоп и многое другое.
28.10.21	Дискуссия – Психология как наука. Мифы о психологах и психологии.	Само слово «психология» притягивает людей давно. Многие себя считают психологами по жизни. Чем «бытовая» психология отличается от научной? Какие ложные представления о себе и представителях психологических профессий накопила эта наука? Мифы о психологах и психологии и их развенчивание на нашей дискуссии.
25.11.21	Проектный перформанс: педагогические профессии будущего.	Участники онлайн урока откроют для себя педагогические профессии будущего, разработают и представят творческие проекты в смешанных командах. В ходе занятия будет предоставлена уникальная возможность выявить педагогические способности с помощью цифрового диагностического инструментария.
23.12.21	Мотивы выбора профессии. Как избежать ошибок в выборе профессии. Профессиональный навигатор Мининского университета.	Участники онлайн урока смогут осознать мотивы выбора профессии; узнают как избежать ошибок при выборе профессии; познакомятся с профессиональным навигатором Мининского университета, работа с которым поможет выбрать направление профессионального маршрута.

В-четвертых, организуется повышение квалификации педагогов общеобразовательных организаций, реализующих программы профильных классов психолого-педагогической направленности. С 2021 года Мининским университетом разработана и реализуется программа курсов повышения квалификации для преподавателей «Профессиональное сопровождение психолого-педагогических классов: специфика и инструменты», рассчитанная на 72 часа. Программа реализуется в форме онлайн-курса с использованием технологий электронного обучения и дистанционных образовательных технологий на портале открытого образования Мининского университета.

Целью данной программы является создание условий для овладения педагогическими работниками знаниями и умениями, связанными с организацией допрофессиональной подготовки учащихся профильных классов психолого-педагогической направленности, организацией и содержанием учебно-воспитательного процесса в этих классах с применением современных цифровых инструментов и инновационных образовательных технологий.

**Выводы.** Авторский коллектив определил следующие задачи программы:

- сформировать представления о прогностическом и вариативном характере событийного подхода в работе с детьми в психолого-педагогического классе;
- обеспечить овладение основами планирования контекста деятельности и организации урока в психолого-педагогическом классе;
- создать условия для систематизации и расширения банка образовательных технологий для работы на уроке в психолого-педагогическом классе;
- способствовать формированию представлений о содержании, структуре, новых форматах, специфике и подходах к проектированию современных воспитательных практик в условиях психолого-педагогических классов;
- содействовать развитию готовности вовлекать обучающихся психолого-педагогических классов в проектирование и организацию различных воспитательных практик, осуществление их дифференцированного отбора и использования;
- способствовать формированию готовности использовать возможности детско-взрослой общности, детских движений и организаций, а также других внутренних и внешних ресурсов образовательной организации для проектирования и реализации современных воспитательных практик в психолого-педагогических классах;
- познакомить педагогических работников с содержанием понятий: «психодидактика», «когнитивное развитие личности», «образовательная среда»;
- способствовать осознанию педагогическими работниками специфики изложения психологических знаний;
- сформировать навыки организации учебно-исследовательской деятельности учащихся психолого-педагогического класса;
- отработать навыки использования техник конструктивного взаимодействия с обучающимися.

На данной программе ДПО обучается около 40 педагогов профильных классов психолого-педагогической направленности Нижегородской области. В дальнейшем планируется реализация данной программы в других субъектах Российской Федерации.

Таким образом, перспективами развития проекта Мининского университета по развитию сети профильных классов психолого-педагогической направленности являются:

- создание региональной ассоциации педагогов профильных классов психолого-педагогической направленности;
- проведение предметных олимпиад по педагогике и психологии для обучающихся профильных классов психолого-педагогической направленности;
- организация научно-методических конференций, вебинаров, круглых столов по обобщению, тиражированию передового опыта функционирования психолого-педагогических классов;
- создание Регионального психолого-педагогического ресурсного Центра сопровождения психолого-педагогических классов Нижегородского региона и др.;
- создание информационно-коммуникативного портала как эффективного инструмента трансляции опыта и управления, а также фактор сетевой интеграции на основе взаимодействия с исследователями и образовательными организациями как своего региона, так и других регионов РФ в решении проблемы создания и функционирования

психолого-педагогических классов в контексте устойчивого воспроизводства педагогических кадров в Нижегородском регионе.

#### **Литература:**

1. Аксёнов С.И., Базарнова Н.Д. Риски и перспективы развития системы психолого-педагогических классов / Евразийский образовательный диалог: материалы международного форума / под ред. И.В. Лободы, А.В. Золотаревой. – Электрон. текстовые дан. – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2021. – С. 265-269.
2. Байбородова Л.В., Груздев М.В., Ходырев А.М., Чернявская А.П., Головина И.В., Папуткова Г.А. Перспективы допрофессиональной педагогической подготовки школьников в современных условиях // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2021. – Т.7. – №3. – С. 3-13.
3. Байбородова Л.В. Концептуальные положения допрофессиональной педагогической подготовки школьников / Евразийский образовательный диалог: материалы международного форума / под ред. И.В. Лободы, А.В. Золотаревой. – Электрон. текстовые дан. – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2021. – С. 284-289.
4. Зайцева С.А., Беляева Т.К., Аникина Т.Н. Особенности построения профильного интерактивного онлайн курса для психолого-педагогических классов // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №72 (1). – С. 101-103.
5. Паспорт национального проекта "Образование" (утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. N 16))
6. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 25 декабря 2020 г. № 1580 "Об утверждении перечня организаций, отнесенных к федеральным инновационным площадкам, составляющим инновационную инфраструктуру в сфере высшего образования и соответствующего дополнительного профессионального образования"
7. Методические рекомендации для общеобразовательных организаций по открытию классов «психолого-педагогической направленности» в рамках различных профилей при реализации образовательных программ среднего общего образования от 30 марта 2021 г. N ВБ-511/08 «О направлении методических рекомендаций».
8. Фролова С.В. Профессиональное воспитание будущего учителя: дискуссия о концептуальных основах / Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 2 (35).

**Педагогика**

**УДК 378.046.4**

**доктор педагогических наук,**

**профессор Александрова Наталья Сергеевна**

Вятский социально-экономический институт (г. Киров);

**аспирант частного образовательного учреждения высшего**

**образования Кропачева Ольга Владимировна**

Вятский социально-экономический институт (г. Киров)

### **ОСОБЕННОСТИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ**

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются преимущества и недостатки, возникающие при реализации программ повышения квалификации сотрудников уголовно-исполнительной системы с применением дистанционных образовательных технологий. Авторами приводятся методические рекомендации о порядке организации образовательной деятельности в образовательных организациях, находящихся в ведении ФСИН России.

*Ключевые слова:* повышение квалификации, уголовно-исполнительная система, дополнительное профессиональное образование, дистанционные образовательные технологии.

*Annotation.* This article discusses the advantages and disadvantages arising from the implementation of professional development programs for employees of the penitentiary system using distance learning technologies. The authors provide methodological recommendations on the organization of educational activities in educational organizations under the jurisdiction of the Federal Penitentiary Service of Russia.

*Keywords:* professional development, penal enforcement system, additional professional education, distance educational technologies.

**Введение.** В условиях современного состояния экономики Российской Федерации, основным направлением которой становится интеграция в мировое хозяйственное общество, ведущая роль отводится качественной подготовке специалистов в различных областях экономики и общества в целом.

Уголовно-исполнительная система Российской Федерации осуществляет подготовку кадров путем:

1. обучения по основным образовательным программам профессионального обучения граждан, впервые принятых на службу в уголовно-исполнительной системе, программам среднего профессионального и высшего образования;
2. обучения по дополнительным профессиональным программам;
3. профессиональной служебной и физической подготовки.

Федеральная служба исполнения наказаний (далее по тексту – ФСИН России) отводит особую роль подготовке кадров в рамках дополнительного профессионального образования сотрудников по программам повышения квалификации, профессиональной подготовки, подчеркивая важность получения сотрудниками новых знаний, умений и навыков или совершенствования имеющихся компетенций для качественного выполнения возложенных служебных задач. При этом обучение сотрудников может реализовываться с определенной периодичностью, а также непрерывно в связи с постоянным совершенствованием профессиональных стандартов.

**Изложение основного материала статьи.** Впервые о непрерывном образовании заговорили еще во времена древних философов. Принято считать, что данное понятие официально было употреблено в 1968 г. в рамках генеральной конференции ЮНЕСКО.

С середины 1970-х годов идея непрерывного образования положена как основополагающая всех реформ в образовании. Как правило, непрерывное образование осуществляется по следующим направлениям:

1. образование на протяжении всей жизни;
2. образование взрослых;
3. непрерывное профессиональное образование.

На наш взгляд, понятие «непрерывное профессиональное образование» должно обеспечивать постоянное совершенствование уже имеющихся навыков и знаний, а также приобретение новых.

Во многом такое понимание непрерывного образования совпадает с дополнительным профессиональным образованием, которое включает в себя регулярное повышение квалификации и профессиональную переподготовку.

Уголовно-исполнительная система выступает как многофункциональная система, решающая вопросы социального спектра, исправления осужденных, охраны их жизни, здоровья, обучения, организации труда и их реабилитации после освобождения.

Для эффективного выполнения всех возложенных задач уголовно-исполнительной системе необходимо осуществлять совершенствование кадрового обеспечения, устанавливать повышенные требования к профессиональному обучению сотрудников и повышать престиж осуществляемой деятельности.

Таким образом, реализация непрерывного образования в соответствии с потребностями уголовно-исполнительной системы на сегодняшний день актуальна и для конкретных должностных категорий сотрудников.

В системе профессиональной подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы установлены такие виды обучения как первоначальная подготовка, переподготовка, повышение квалификации, стажировка, служебно-боевая и физическая подготовка, обучение в высших образовательных учреждениях ФСИН России, а также самостоятельная подготовка сотрудников.

Обеспечение качественной подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы требует совершенствования системы дополнительного профессионального образования, применения новых форм и технологий образовательного процесса.

Вступивший в законную силу 01.08.2018 Федеральный закон от 19.07.2018 № 197-ФЗ «О службе в уголовно-исполнительной системе Российской Федерации и о внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы»» предусматривает, что сотрудники уголовно-исполнительной системы в первую очередь проходят обучение преимущественно в ведомственных образовательных организациях.

Приказом Минюста России от 27.08.2012 № 169 «Об утверждении Наставления по организации профессиональной подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы» установлено, что повышение квалификации проводится в целях пополнения и обновления знаний сотрудников, изучения новых форм и методов деятельности учреждений и органов уголовно-исполнительной системы и осуществляется в образовательных учреждениях, подведомственных ФСИН России или территориальным органам ФСИН России, а также других образовательных учреждениях, реализующих соответствующие образовательные программы, имеющие лицензию и государственную аккредитацию.

Целями прохождения повышения квалификации сотрудниками уголовно-исполнительной системы являются:

- обеспечение эффективного выполнения сотрудниками новых комплексных задач;
- перемещение сотрудников на вышестоящий должности, включение в кадровый резерв;
- освоение новых компетенций, необходимых в том числе для перевода в другие структурные подразделения;
- приобретение знаний, выходящих за рамки занимаемой должности;
- развитие навыков самостоятельного принятия управленческих решений;
- побуждение мотивации для дальнейшего самообразования и развития.

В соответствии с указанным выше наставлением обучение проводится как с полным или частичным отрывом от работы, так и без отрыва от работы. Обучение осуществляется по конкретной специализации или должности в зависимости от необходимости, но не реже одного раза в пять лет. Внеочередное повышение квалификации осуществляется при назначении сотрудника на вышестоящую должность или на должность, связанную с выполнением нового вида служебной деятельности. Необходимость прохождения сотрудником повышения квалификации определяется руководителем учреждения или органа уголовно-исполнительной системы.

Реализуемые дополнительные профессиональные программы повышения квалификации согласовываются с профильными управлениями ФСИН России, выступающими в качестве основного заказчика образовательной услуги, и определяют набор совершенствуемых или формируемых у сотрудников новых компетенций.

Необходимо отметить, что основная сложность при освоении программ повышения квалификации заключается в том, что сотрудники формируются в группы повышения квалификации без учета уровня начальных знаний, личного и профессионального опыта, профессиональных знаний, способности к самостоятельной работе, мотивации самосовершенствования. При этом максимальные сроки обучения в рамках повышения квалификации в уголовно-исполнительной системе составляют всего один месяц.

В идеальном варианте формирование тематических планов образовательных программ дополнительного профессионального образования осуществляется с учетом начального уровня образования и подготовки сотрудника, его личностных особенностей, должностных квалификационных требований, в том числе профессиональных стандартов, целей обучения. Однако на практике данное требование не всегда выполняется в организациях дополнительного профессионального образования.

Наш многолетний эмпирический опыт позволяет сделать вывод, что образовательные программы повышения квалификации предусматривают:

- входное тестирование, позволяющее определять исходный уровень подготовки работника по направлению обучения;
- общепрофессиональные дисциплины (модули), позволяющие получить или дополнить необходимые теоретические знания по выбранному направлению, которые соответствуют цели обучения;
- специальные дисциплины (образовательные модули), позволяющие получить необходимые знания и умения в постановке и решении профессиональных задач, которые соответствуют квалификационным требованиям (профессиональным стандартам) конкретной должности, и цели обучения;
- практику или стажировку, направленную на применение полученных знаний на практике.

Результаты входного контроля важны для преподавателя, так как формируют его о пробелах в знаниях у проходящих повышение квалификации сотрудников уголовно-исполнительной системы. При выявлении пробелов в знаниях у обучающихся преподавателям целесообразно вносить отдельные коррективы в содержание тем учебного плана, а также приводить рабочие программы дисциплины (модули) курса в соответствие с потребностями слушателей. Кроме того, для повышения качества обучения, учета пожеланий слушателей немаловажным будет анкетирование сотрудников до начала и после освоения программы повышения квалификации.

Анализ диссертационных исследований последнего десятилетия (А.А. Вотинов, С.И. Злобин, Е.В. Измайлова) по направлению совершенствования образовательного процесса в рамках курсов повышения квалификации показал, что авторы исследований выделяют основополагающим фактором роста эффективности обучения слушателей ориентацию образовательных программ на развитие личности слушателя, развитие его личностного, творческого потенциала.

Совершенствование профессиональных компетенций сотрудников уголовно-исполнительной системы, ориентированное на современные тенденции развития общества, должно способствовать дальнейшему успешному реформированию уголовно-исполнительной системы. Особым сегментом в области подготовки кадрового состава ФСИН России на сегодняшний день является дополнительное профессиональное образование с применением дистанционных образовательных технологий.

В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников. Безусловно, значимость дополнительного профессионального образования с применением дистанционных образовательных технологий достаточно сложно переоценить.

Проведенные исследования позволяют сформировать очевидные преимущества применения дистанционных образовательных технологий:

- сотрудники проходят повышение квалификации в привычной для них обстановке, без отрыва от несения службы;
- отсутствуют командировочные расходы, а также траты на проезд, проживание;
- у сотрудников развиваются навыки самоорганизации и самообразования.

Однако в организации повышения квалификации с применением дистанционных образовательных технологий следует выделить ряд актуальных на сегодняшний день проблем:

- отсутствие в ведомственной системе дополнительного профессионального образования единообразных и четких подходов к разработке учебно-программной документации и методического обеспечения, а также требованиям по содержанию, форме и порядку прохождения обучения;
- ненадлежащее техническое оснащение, отсутствие качественного программного обеспечения для проведения занятий;
- не все сотрудники, проходящие повышение квалификации в данном режиме, обладают необходимым уровнем самоорганизации и мотивации, отсутствует регулярный контроль со стороны территориальных органов, направляющих сотрудников на обучение;
- не все образовательные организации имеют реальную возможность осуществления идентификации обучающихся при прохождении итоговой аттестации.

Учитывая имеющиеся недостатки и проблемы нами разработаны следующие методические рекомендации о порядке организации образовательной деятельности по программам повышения квалификации, реализуемым с использованием дистанционных образовательных технологий в образовательных организациях, находящихся в ведении ФСИН России:

- регламентировать круг прав и обязанностей участников образовательных отношений, в том числе территориальных органов, направляющих заявки на обучение;
- закрепить нормы планирования и учета затрат времени на учебную и методическую работу профессорско-преподавательского состава;
- определить минимальный перечень (объем) методического обеспечения образовательного курса;
- разработать порядок начала и прекращения образовательных отношений, устранив текущей (академической) задолженности обучающихся, отчисления обучающихся за невыполнение учебного плана, прохождения итоговой аттестации, в том числе с выполнением требований по идентификации сотрудников;
- предусмотреть приобретение (разработку) программных оболочек для надлежащего обеспечения дистанционного обучения сотрудников.

**Выводы.** Таким образом, в условиях непрерывного и поступательного развития общественных отношений повышение квалификации сотрудников уголовно-исполнительной системы должно проводиться на протяжении всего срока их службы. В настоящее время одной из актуальных задач образовательных учреждений ФСИН России является повышение качества образования и его адаптивное к современным формам обучения. На наш взгляд, четкая нормативная регламентация порядка реализации обучения с применением дистанционных технологий и создание доступных технических условий в ведомственных образовательных учреждениях позволит только улучшить качественную кадровую подготовку в уголовно-исполнительной системе России.

#### **Литература:**

1. Федеральный закон от 19.07.2018 № 197-ФЗ «О службе в уголовно-исполнительной системе Российской Федерации и о внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы» // Официальный интернет-портал правовой информации <http://pravo.gov.ru>, 19.07.2018.
2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» Официальный интернет-портал правовой информации <http://pravo.gov.ru>, 30.12.2012.
3. Приказ Минюста России от 27.08.2012 № 169 «Об утверждении Наставления по организации профессиональной подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы» // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. – № 41. – 08.10.2012.
4. Вогинов А.А. Повышение эффективности процесса профессиональной подготовки будущих кинологов: дис. ...канд. педагогических наук: 13.08.00 / А.А. Вогинов. – Киров, 2011. – 165 с.
5. Злобин С.И. Педагогическая система кадрового обеспечения деятельности пенитенциарных органов России: автореферат дис. ...доктора педагогических наук: 13.08.00 / С.И. Злобин. – Москва, 2007. – 43 с.
6. Измайлова Е.В. Повышение квалификации сотрудников уголовно-исполнительной системы на основе личностно-ориентированного обучения: дис. ...канд. педагогических наук: 13.08.00 / Е.В. Измайлова. – Киров, 2008. – 169 с.

UDC 378.172

**doctor of Philology Sciences, full professor Antropova Lyudmila Iylichna**

Federal State Budgetary Institution of Higher Education "Nosov Magnitogorsk State Technical University" (Magnitogorsk);

**candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor Lukina Oksana Anatolyevna**

Federal State Budgetary Institution of Higher Education "Nosov Magnitogorsk State Technical University" (Magnitogorsk);

**candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor Gasanenko Elena Aleksandrovna**

Federal State Budgetary Institution of Higher Education "Nosov Magnitogorsk State Technical University" (Magnitogorsk)

### TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS' DISCURSIVE COMPETENCE DEVELOPMENT WITHIN THE FRAMEWORK OF PROFESSIONALLY ORIENTED COMMUNICATION IN ENGLISH

*Annotation.* The article is aimed at solving the problem of developing the discursive competence of technical university students within the framework of professional-oriented communication in English, related to the new trends of humanitarization of the educational paradigm in modern Russia. Professional competence and professional culture of technical university students are the necessary conditions for their successful professional activities. The article deals with the process of formation of discursive competence and defines the ways to enhance the effectiveness of language education of technical university students. The authors investigate discursive competence as a means, contributing to the effective teaching of professionally-oriented foreign language communication of technical university students.

*Keywords:* discursive competence, technical university students, professional competences, technical university, language education, the English language.

*Аннотация.* Статья направлена на решение проблемы развития дискурсивной компетенции студентов технического вуза в рамках профессионально-ориентированной коммуникации на английском языке, связанной с новыми тенденциями гуманитаризации образовательной парадигмы современной России. Профессиональные компетенции и профессиональная культура студентов технического вуза являются необходимыми условиями его успешной профессиональной деятельности. В статье рассматривается процесс формирования дискурсивной компетенции и определяются способы повышения эффективности языкового образования студентов технического вуза. Авторами исследуются дискурсивная компетенция как средство, способствующее эффективному обучению профессионально-ориентированному иноязычному общению студентов технического вуза.

*Ключевые слова:* дискурсивная компетенция, студенты технического вуза, профессиональные компетенции, технический вуз, языковое образование, английский язык.

**Introduction.** In the context of international integration and information exchange, engineering specialists, in addition to traditional methods of developing discourse competence, need innovative technologies, the use of which allows students of a technical university to exchange professional information more effectively within the educational process. Such a tool is professionally oriented discourse competence, which has become the subject of research for many scientists. It is known that the main tasks of the teacher are the selection and organization of educational materials, the preparation of effective curricula and plans aimed at obtaining the desired learning outcomes, supporting the motivation of students, their efforts and efforts. By selecting certain teaching materials in a foreign language for the course content, teachers or course developers thereby express their ideas, views on teaching the English language and teaching methods. The setting of the goal of the practical activity in accordance with the discourse competencies to a greater extent affects the choice of educational and methodological material. With the development of the discursive competence of students of a technical university, the teacher sets the goal of consolidating communication skills, includes in the lesson various exercises that simulate the practice of communication in the language: business games; thematic dialogues; drawing up instructions; reports; presentations and discussions.

The development of students' discursive competence within the framework of linguistic education is an urgent linguodidactic task of practical importance in the organization of students' educational and cognitive activities.

**The purpose of the article.** The purpose of the article is to present compelling arguments for the need to develop the discourse competence of technical university students in the framework of language education. The formation of discourse competence is an urgent linguodidactic task of practical importance in the organization of educational and cognitive activities of students.

**Presentation of the main material of the article.** The effectiveness and success of the technical university students' future professional activity are impossible without the developed discourse competence. When forming the discourse competence, it is necessary to take into account the importance of modernizing the educational materials content and the use of innovative approaches in linguodidactics and modern pedagogical technologies. Discursive competence is understood as a system of knowledge or a set of rules for organizing thematic information. It is implemented in communication and in most cases it is universal for different cultural communities, as well as a system of competencies, the possession of which enables technical university students to construct and interpret texts correctly.

In turn, discourse competence is divided into general cultural discourse competence and professionally oriented discourse competence. This study examines professionally oriented discourse competence, with the help of which professional activity content can be reproduced. This type of competence acts as a structural component of professional competence and represents the ability to apply knowledge, skills and abilities in the process of creating and understanding discourses as reality objects in the process of professional activities implementation [2].

The concept of discourse as a speech item has linguistic characteristics and extralinguistic parameters that reflect the situation of professional communication and the characteristics of the participants in the process, namely, students of a technical university. Different types of discourses are the main component of the content of foreign language teaching, aimed at the formation of the discursive competence of communicative competence [6].

From the first stage of teaching the English language at a technical university, the specificity of the content of teaching English language communication, which ensures the formation of discursive competence, is determined by various characteristics of communication, such as: psychological, psycholinguistic and linguistic. The choice of methods for the formation of discursive competence in educational situations of mastering the English language by students of a technical university should be based on a number of important factors. These include the general characteristics of the personality of a student at a technical university; type of communication situation; the specifics of the implementation of discursive strategies and tactics in specific communicative professionally oriented situations that reproduce real situations of professional communication. Discursive competence is considered as the sum of knowledge, which serves as a kind of guide to the subsequent speech behavior and communication that students need in their professional activities [8].



The term is based on the discourse concept as an independent linguistic category that has become world widespread in recent years. Discourse is defined as a complex communicative phenomenon, which, in addition to the text, also includes extralinguistic factors necessary for understanding, namely, knowledge about the general human ideas. Discourse contributed to the revision of the language role and the transition in the analysis of linguistic phenomena from the sentence to the text, which required a scientific research for new approaches that differ from traditional methods.

In order to form discursive competence it is necessary to take into account a number of basic provisions. Discourse occupies a central place in the system of professional language teaching. Teaching should be preceded by the selection of different discourse types corresponding to the aims and purposes of higher technical education. It could be development of professional communication skills or image making of the technical specialist [9].

The discourses representing the selected types should correspond to the professional spheres and communicative situations within which the communication activities will take place. Particular professionally oriented discourse should be based on its audiovisual presentation. The most difficult thing in the discursive competence development of technical university students is its formation in the written speech learning process. The discursive competence development in the process of foreign language communicative learning should be carried out in some stages. At the first, introductory stage, technical university students learn how to create and perceive a speech reproduction in an extralinguistic context [3]. Particular attention at this stage should be paid to the strategic and tactical components such as awareness of the subject communicative intention, analysis of the communicative situation, primary planning of the speech reproduction. In the first stage, students may be offered exercises to form the skills that constitute the textual component of discursive competence, text division into paragraphs, sentence organization within a paragraph [5].

The second stage of the learning process offers exercises to form the constructing skills of speech reproduction in accordance with linguistic norms textual characteristics are considered. The third stage of the learning process is devoted to the complex and creative application of the acquired knowledge and formed skills and competences. At this level, discursive competence is considered as a holistic ability to construct a speech utterance in a certain communicative situation.

Discursive skills in oral speech represent technical university students' abilities to logically and coherently organize their own statement in accordance with the grammatical and phonetic structure of the English language, with their own vocabulary. The formation of a discursive competence in the field of oral communication has its own specifics. The development of the discursive competence is possible when performing receptive-analytical, reproductive exercises, annotation and abstract translation and productive exercises to form skills of all structural components of discursive competence [13].

It is necessary to distinguish stages of discursive competence development which reflects different degrees of technical university students' readiness to carry out communicative activity. The first stage is an elementary stage of the discursive component development. At this stage technical university students are not able to solve cognitive-communicative tasks, they have insufficient level of lexical units and mechanisms of the statement construction are not formed.

At the second reproductive stage, which is characterized by the ability to solve the set cognitive-communicative training tasks in cooperation with the teacher's instruction or in a group, technical university students gain more extensive knowledge. At the third research stage technical university students demonstrate a stable need for cognitive activity and skills of linguistic systematization, speech and other means, as well as conscious management of these means to ensure coherence, logic, consistency of a statement.

The last creative stage implies that technical university students have a developed need for conscious organization of their speech communication, taking into account the available linguistic means, communicative situation, context and personality features of the communication partner. At this stage the task can be set by the teacher, at the same time original ways of its solution are chosen, and the created discourses are focused on professional interaction and communication.

On the basis of the educational practice analysis we came to the conclusion that the discursive competence development is more effective if the reflexive organization of educational and cognitive activity techniques are used in the educational process and they are realized in stages. The first stage includes psychological and didactic trainings aimed at developing communication skills and professional activities; development of curriculum documentation and training materials; studying the labor market and social partnership in professional education.

The second stage includes obtaining knowledge from various information sources, when the teacher acts as a consultant or a manager of the educational process; basing education on the active position of technical university students; ensuring interdisciplinary nature of education and the use of real-world tasks; connection of education with research activities.

At the final stage the choice and assimilation of the education content on the basis of individualization and differentiation of training takes place. The methods of reflexive organization of technical university students' learning and cognitive activity have been developed taking into account the peculiarities of theoretical and practical teaching. The main difficulty in the development of discursive competence is the difficulty of transferring mastered skills to real professional situations.

Therefore, in order to increase the efficiency of technical university students' language transfer, the organization of their activities, on the one hand, should ensure personal development and on the other hand, it should be connected with technical university students' behavior in their professional field. This task will be solved by organizing technical university students' learning and cognitive activities carried out during the class time activities. Some researchers believe that the main disadvantage of the traditional teaching system is that the student remains a passive learning object. For technical university students to become an active learning object, it is necessary to develop discursive competence and cognitive activity, as well as to use different forms and methods of teaching.

**Conclusions.** Thus, the development of discursive competence in the professionally oriented study of the English language is aimed at its practical application in the field of professional communication. However, like any other aspect of teaching, this aspect is based on the nature of the language knowledge, on the basic methods and forms of teaching and learning. And the combination of traditional teaching methods and new technologies, including the use of a virtual environment to support students' motivation, is now becoming one of the most productive approaches in the field of language learning. Critical comprehension of the studied material by students contributes to the formation of the language skills and abilities necessary for them, forms linguistic, socio-cultural, communicative, as well as professional competencies. Linguodidactic possibilities of developing discursive competence in professional language education are determined by its universal nature: discursive skills are applicable in all areas of human activity. Its specifics contribute to the reflection forming at the level of habitual internal action, which is extremely necessary for a specialist of a technical profile, and more over it is an indicator of a mature personality with a high level of professional self-consciousness. In such a context, the discursive competence is an important element of universal competences representing the unity of theoretical and practical readiness and ability of technical university students to carry out learning and cognitive activities to form foreign language discursive competence.

#### References:

1. Aleksandrov, Yu.I. Subjective experience, culture and social representations: monograph / Yu.I. Aleksandrov, N.L. Aleksandrova. – M.: Institute of Psychology RAS. – 2009. – 320 p.

2. Antropova L.I., Zalavina T.Y., Dyorina N.V. Features of the professional foreign-language competence development of students: the cognitive-emotional component of the study / Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. – 2018. T. 24. – № 3. – P. 150-152.
3. Bodalev A.A. Personality and communication. Psychological communication / A.A. Bodalev. – M.: Publishing house "Institute of Practical Psychology", Voronezh: NPO, "Modek". – 1996. – 256 p.
4. Bergelson M.B. Intercultural Communication: Questions of Theory and Practice / Bulletin of Moscow State University. Ser. 19. Linguistics and intercultural communication. – 2005. – № 3. – P. 54-68.
5. Gasanenko E.A. Project method in language learning / In the collection: Collection of materials of the All-Russian scientific-practical conference. – 2020. – P. 51-54.
6. Goikhman O.Ya., Nadeina T.M. Fundamentals of speech communication: Textbook for universities / O.Ya. Goikhman, T.M. Nadeina. – M.: INFRA-M. – 1997. – 272 p.
7. Goryanina V.A. Psychology of Communication: Textbook / V.A. Goryanina. – M.: Academy. – 2004. – 416 p.
8. Lukina O.A. Cultural competence and a modern foreign language lesson at a technical university / Bulletin of the Magnitogorsk State Technical University. G.I. Nosov. – 2005. – № 2 (10). – P. 90-91.
9. Lukina O.A., Savva L.I., Gasanenko E.A., Soldatchenko A.L. Conceptual matrix of finding pedagogical conditions problem for the formation of technical university students' professional image / Problems of modern pedagogical education. – 2018. – № 59-4. – P. 56-60.
10. Oganessian N.T. Methods of active social and psychological training: Trainings, discussions, games / N.T. Hovhannisyann. – M.: Os-89. – 2002. – 176 p.
11. Petrovskaya, L.A. Competence in communication / L.A. Petrovskaya. – M.: Academy. – 1999. – 216 p.
12. Reid M. How to develop the skills of successful communication. A practical guide / M. Reid. – M.: Eksmo. – 2003. – 352 p.
13. Zalavina T.Yu., Antropova L.I., Dyorina N.V., Gasanenko E.A. Exercises as a means of teaching students of speech activity in a foreign language / In the collection: Scientific space of Russia: genesis and transformation in the context of the implementation of sustainable development goals. collection of scientific articles based on the results of the National Scientific and Practical Conference. St. Petersburg. – 2020. – P. 61-63.

**Педагогика**

**УДК 37.013.46:378**

**кандидат педагогических наук, старший преподаватель  
кафедры общевоенных дисциплин Анцупов Игорь Сергеевич**  
Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени  
Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (г. Краснодар);  
**преподаватель кафедры общевоенных  
дисциплин Бережной Николай Александрович**  
Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени  
Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (г. Краснодар);  
**курсовой офицер-преподаватель Артеян Валерий Арманович**  
Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени  
Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (г. Краснодар)

### **О ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЙ**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема подготовки инженеров новой формации, соответствующей реалиям и ожиданиям современного производства, для которого характерно постоянные изменения под влиянием комплекса факторов и условий постиндустриального общества, требует теоретического осмысления и определения реальных проблем, от решения которых во многом зависит успех инженерного образования в высших учебных заведениях.

*Ключевые слова:* инженерно-техническое образование, надпрофессиональные навыки, технологическая культура, структурная модель технологической культуры, обучение, научение.

*Annotation.* The article deals with the problem of training engineers of a new formation corresponding to the realities and expectations of modern production, which is characterized by constant changes under the influence of a complex of factors and conditions of post-industrial society, requires theoretical understanding and definition of real problems, the solution of which largely depends on the success of engineering education in higher educational institutions.

*Keywords:* engineering and technical education, supra-professional skills, technological culture, structural model of technological culture, training, learning.

**Введение.** В настоящее время очевиден проблемный момент, связанный с тем, что Россию ждет дефицит специалистов, способных выполнять и аналитическую и творческую работу одновременно, импровизировать, самостоятельно принимать решения. По представленным в ряде исследований прогностических моделях, к 2025 году нехватка таких кадров может достигнуть порядка 10 миллионов человек. В некоторых экспертных заключениях из научных исследований последнего десятилетия, посвященных данной проблеме, представлены выводы о том, что не получило подтверждения предположение о высоком неудовлетворенном спросе на специалистов в области техники и технологии.

Сегодня весьма остро в академическом сообществе ставится проблема не только формирования надпрофессиональных навыков, но и их учета, восприятия в образовании. Возникает достаточно противоречивое понимание эффективной подготовки обучающихся еще в стенах общеобразовательных школ и конструктивной преемственности с наполнением содержательной части педагогического процесса в вузах, особенно реализующих инженерно-техническую подготовку.

Парадигма новых профессий диктует необходимость развития таких надпрофессиональных навыков, как: экологическое и системное мышление, навыки межотраслевой коммуникации и управления проектами, бережливого производства и клиент-ориентированности, мультиязычности и мульти-культурности, работа с людьми и в условиях неопределенности, навыки художественного творчества и программирования, навыки деятельности в области робототехники и искусственного интеллекта. Различные комбинации этих навыков позволяют сформировать готовность и способность человека выполнять сложные профессиональные задачи в востребованных сегодня на рынке труда профессиях.

Если в 2015 году спектр востребованных профессий был представлен порядка 186 наименованиями из 25 отраслей, то в настоящее время это уже 27 отраслей и практически удвоенный список профессий из 342 наименований. Термин «навык»

сегодня использует очень много различных источников. Причем следует отметить, что существует тенденция к полярности использования этого термина. В русском языке под словом «навык» подразумевается умение, доведенное до автоматизма, в то же время слово «skill», которое в английском языке также имеет лексическое значение навыка, означает «способность выполнить задачу с predetermined результатом». Таким образом, при сравнении семантики этих слов, мы видим, что они различаются принципиально по своей сущностной характеристике.

Именно поэтому следует рассматривать надпрофессиональные навыки в широком смысле, делая акцент на интенсивно нарастающий запрос современной профессиональной среды мира новых отраслей, что особенно актуализируется для инженерно-технических специальностей и профилей подготовки.

**Изложение основного материала статьи.** Весьма интересным проблемное поле формирования надпрофессиональных навыков представляется именно для технологического образования. В ряде научных исследований, в частности, в диссертационном исследовании И.С. Хамитова, проиллюстрирована структурная модель технологической культуры, представляющая для нас определенный интерес (Таблица 1).

Таблица 1

**Корреляционные связи детерминант надпрофессиональных навыков и технологической культуры**

Надпрофессиональные навыки	Технологическая культура
Системное мышление	Культура дома
Межотраслевая коммуникация	Потребительская культура
Мультиязычность и мультикультурность	Информационная + графическая культура
Работа в условиях неопределенности	
Программирование / робототехника / искусственный интеллект	
Бережливое производство	Культура труда
Клиент-ориентированность	Предпринимательская культура
Работа с людьми	Культура человеческих отношений
Управление проектами	Проектная культура
Навыки художественного творчества	Культура дизайна
Экологическое мышление	Экологическая культура

Очевидно, что если речь идет о технологическом образовании, то, говоря о ключевой его цели, под которой мы понимаем развития технологической культуры личности обучающихся, можно рассматривать вопрос о необходимости сконцентрировать внимание педагогов на развитии надпрофессиональных навыков целевой аудитории.

В этой связи можно очертить круг проблем, и, соответственно, необходимых решений для развития технологического образования, отвечающего на вызовы современных реалий. Первый вектор проблемного поля связан с отличием обучения от научения. В условиях быстро меняющейся реальности часто транслируется тот факт, что учебные цели, которые ставят педагоги перед обучающимися, не всегда могут быть достигнуты. Академическое сообщество выражает определенную обеспокоенность, связанную с судьбой технологического образования. В этой связи необходима перезагрузка содержания технологического образования, чтобы стало возможным сохранение исходного кода целеполагания, основным ориентиром при этом должно стать развитие технологической культуры.

Следующий проблемный вектор упирается в отличие планируемых результатов освоения образовательных программ от необходимых для спектра профессий будущего. Позиция по решению данной проблемы может быть таковой: учащихся общеобразовательных школ необходимо системно готовить с миром новых профессий, т.е. современные технологии профориентационной работы должны строиться, разрабатываться и применяться с акцентом на навыки. Только таким образом возможна успешная подготовка обучающихся к любым профессиям, которые они выберут.

Именно широкий спектр надпрофессиональных навыков вписывается в современную гипотезу о том, что совсем в недалеком будущем люди будут менять свою профессию довольно часто, потому что мир стремительно и интенсивно меняется. Уверенность в успехе дадут именно надпрофессиональные навыки, которые можно назвать универсальной компетентностной моделью будущего.

Третий вектор транслирует отношения к технологии в общеобразовательных организациях как к рудименту. Чтобы решить эту проблему целесообразно пересмотреть подходы к подготовке педагогических кадров для технологического образования, а также к повышению их квалификации. Интересен исторический экскурс в постановку проблемы развития технологического образования в России.

В связи с масштабным переходом на цифровой формат обучения, под интенсивным влиянием пандемии, вскрылся целый ряд проблем и трудностей, которые усугублены по своей концентрации именно в инженерно-техническом образовании. Среди них можно назвать следующие: во-первых, отсутствие интереса к обучению, т.к. традиционные методы обучения, которые сегодня используются онлайн, не всегда привлекательны, при этом выявляются существенные проблемы или с самим контентом, или с формой его представления; во-вторых, непонимание учебного материала, ввиду того, что обучающимся сложно понять определенные темы и дисциплины без погружения в реальный процесс; в-третьих, плохая успеваемость, обусловленная отсутствием интереса и понимания учебного материала, потому что в отличие от традиционных форматов работы, в рамках которых мы общаемся с обучающимися напрямую, через какие-то интерфейсные формы или через компьютер, весьма сложно понять, насколько хорошо обучающиеся усвоили учебный материал, логическим продолжением всего этого является отсутствие интереса и снижение успеваемости; в-четвертых, отсутствие интерактивного контента, потому что создание и представление визуального контента либо невозможно, либо очень сильно осложнено, т.к. если есть какое-то оборудование для полноценного процесса изучения, то большинство практических занятий для инженерно-технических специальностей проходят на конкретных примерах, в условиях лабораторий, когда идет полное погружение в реальный процесс; в-пятых, недоступность необходимого оборудования, т.к. некоторые разновидности оборудования для проведения практических занятий либо устарели, либо полностью отсутствуют.

**Основные направления использования систем виртуальной и дополненной реальности для инженерно-технического образования**

<b>Вектор решения проблем инженерно-технического образования</b>	<b>Сущностная характеристика</b>
Создание интересного контента	Контент, привлекающий внимание, усиливает интерес к обучению
Авторские уникальные курсы	Интерес к авторским, интересным курсам без использования шаблонов
Увеличение интерактивности	Постоянный отклик системы обучения или преподавателей по другую сторону курса держит внимание
Геймификация, использование методов ИИ	Внесение элементов игры, экспериментальной симуляции, чат-ботов в онлайн-обучение
Использование методов VR/AR	Погружение в виртуальный мир, использование виртуального оборудования

Если ранее инженерно-техническое образование всегда находилось на самом высоком уровне сложности, в очном формате работы, то в настоящее время ситуация усугубилась. Сейчас все более часто используется смешанный формат обучения. Новые подходы, которые сегодня транслируются в прогрессивно-развивающемся инженерно-техническом образовании могут быть представлены по следующим направлениям (таблица 2).

**Выводы** Таким образом, среди основных целей изменения содержания современного инженерно-технического образования, можно выделить следующие: во-первых, развитие электронного образования, что, безусловно, позволит привлечь преподавателей всех уровней благодаря простому созданию VR /AR курсов; во-вторых, создание широких возможностей за счет развития визуального и интерактивного контента; в-третьих, привлечение студентов и абитуриентов, благодаря таким ресурсам, как: повышение интереса к обучению, улучшение понимания учебного материала, а также повышения уровня успеваемости; в-четвертых, привлечение новых бизнес-партнеров для образовательных учреждений, т.к. технологии VR /AR востребованы во многих областях.

Эффект от внедрения таких подходов очевиден. Это позволит найти одновременное решение для нескольких проблемных точек в инженерно-техническом образовании за счет увеличения интерактивности, геймификации, более глубокого погружения в образовательный контент, что востребовано современной целевой аудиторией в образовательной среде.

Перспективность инновационных направлений обусловлена решением таких проблемных задач современной образовательной среды, как: привлечение внимания к образовательному контенту, причем не только его потребителей, т.е. обучающихся, но и разработчиков курса; доступ к виртуальному оборудованию; развитие сценарного и нелинейного подхода к методическому обеспечению; доступность средств разработки для специалистов, не обладающих ИТ-компетенциями, что позволит значительно расширить аудиторию пользователей; сокращение времени разработки электронных курсов, за счет наличия их шаблонов и заготовок; более четкое сегментирование пользовательской аудитории.

**Литература:**

1. Беликов В.А., Андронов О.В., Малютина М.В., Романов П.Ю., Сibaева Г.М. Рефлексивно-функциональные компоненты модели формирования профессиональной устойчивости бакалавров физкультурного и технологического профилей подготовки в вузе // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2019. – №2. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 08.09.2021).
2. Белоновская И.Д. Формирование инженерной компетентности специалиста: предпосылки, тенденции и закономерности // Вестник ОГУ. – 2006. – №1-1 (51). URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 09.11.2021).
3. Голубницкая Е.Н. Структурно-функциональный подход к определению инженерной компетентности в контексте формирования профессиональной компетентности современного специалиста // Научный журнал КубГАУ. – 2013. – №86. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 03.12.2021).
4. Добрачева А.Н. Педагогические условия формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности будущих бакалавров профиля "Технология" при изучении общетехнических дисциплин // ПНИО. – 2018. – №3 (33). URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 13.10.2021).
5. Жураковский В.М. Современные тенденции развития инженерного образования на основе интеграции образования, науки и инноваций // Модернизация инженерного образования: российские традиции и современные инновации: сборник материалов международной научно-практической конференции [электронное издание]. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2017. – С. 13-28.
6. Касатова Г.А., Лымарева Ю.В. Методологический аспект формирования профессиональных компетенций у бакалавров технологического образования // Вестник ОГУ. – 2015. – №5 (180). URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 22.10.2021).
7. Сорокина О.А. Инженерная компетентность бакалавров-строителей как профессионально педагогический феномен // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2018. – №8. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 09.12.2021).
8. Хайруллина Э.Р., Нуриев Н.К., Крылов Д.А., Комелина В.А. Технологическая культура как элемент общей культуры личности в трактовке ученых философов и педагогов // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – №11. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 07.11.2021).
9. Шарипова, Э.Ф. Компетентностный подход в технологическом образовании: формирование обще-технологической компетенции будущих учителей [Текст]: монография / Э.Ф. Шарипова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 202 с.
10. Kuzmina E.V., Ryankova N.G., Botsioeva A.V. Using big data techniques to Foster professional competencies in Engineering students // Smart Innovation, Systems and Technologies. – 2021. – Т. 227. – С. 773-781.

## УДК 373.5

кандидат педагогических наук, доцент Ахкиямова Гузелия Равиловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны)

## ПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО СНИЖЕНИЮ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

*Аннотация.* В статье освещена проблема профилактической работы по снижению аддиктивного поведения, где особая роль отводится курсу «Основы безопасности жизнедеятельности». Представлены пути профилактической работы в рамках учебной и внеучебной деятельности в процессе изучения курса ОБЖ, которые должны стать неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса.

*Ключевые слова:* аддиктивное поведение, зависимость, подросток, основы безопасности жизнедеятельности, здоровье, здоровый образ жизни.

*Annotation.* The article highlights the problem of preventive work to reduce addictive behavior, where a special role is given to the course "Fundamentals of life safety". The ways of preventive work within the framework of educational and extracurricular activities in the process of studying the course of OBZH, which should become an integral part of the educational process, are presented.

*Keywords:* addiction, addictive behavior, teenager, basics of life safety, health, healthy lifestyle.

**Введение.** Профилактика аддикций у подростков и детей – это самое, важное условие для сохранения и укрепления физического и психического здоровья, от которого зависит здоровье будущих поколений. Зачастую, обучающиеся подросткового возраста, уйдя от тотального контроля родителей вынуждены самостоятельно занимать свой досуг.

Аддикция определяется, как неспособность прекратить потребление какого-либо вещества (наркотиков, алкоголя, табакокурения) или вовлечение в определенное поведение, независимо от социальных и медицинских последствий. Однако существуют также некоторые медицинские и личные факторы, которые могут подвергнуть любого человека риску зависимости. Существует сложная структура факторов риска, которые могут способствовать развитию зависимости [6].

Аддиктивное поведение – это такая форма разрушительного поведения, когда человек, пытается, как бы решить все свои проблемы и накопленные обиды путем принятия «запретных» препаратов [3]. С аддиктивным поведением все чаще сталкиваются неблагоприятные семьи. В последние годы во всем мире наблюдается значительный рост числа игроков. На самом деле энтузиазм и определенное количество могут присутствовать в совершенно здоровом человеке, выражая, тем самым, стремление к победе и превосходству, а также к экономическому продвижению. В его основе лежат невероятные положительные эмоции, которые люди часто испытывают снова и снова. Такой ум представляет собой беспорядок концепций, и человеческое желание сосредоточено только на одном [4].

**Изложение основного материала статьи.** Определить конкретные причины аддиктивного поведения невозможно. Чтобы развить этот тип реакции, необходимо сочетать личностные качества и враждебное окружение. Когда мы говорим о факторах, которые могут способствовать аддиктивному поведению, это в основном означает вещи, которые делают человека зависимым или могут заставить его стать зависимым от определенных видов поведения или веществ. Существует сложная структура факторов риска, которые могут способствовать развитию зависимости, рассмотрим некоторые из них:

1) семейный анамнез – один из самых первых факторов, который может способствовать зависимости. Согласно исследованиям, генетика играет большую роль в формировании зависимости человека. На самом деле, около 40-60% генов являются фактором, способствующим зависимостям. Если у ребенка есть родитель, который имеет зависимость, то есть вероятность, что человек может развить другую форму зависимости, даже не зная, что семейная история является большой причиной, по которой он стал наркоманом;

2) домашняя обстановка или семейная жизнь – все, что происходит в доме человека, делает его тем человеком, которым он является. Если у человека есть здоровая, любящая домашняя обстановка, то мало шансов, что он станет наркоманом. Необходимо поддерживать в семье дружественную, любящую и вдохновляющую атмосферу. Именно это будет благоприятно влиять на вашего ребенка [3];

3) круг друзей и давление со стороны сверстников – есть люди, у которых нет никаких пристрастий вообще. На самом деле, их семейная жизнь может быть замечательной, но сверстники могут способствовать аддикции, особенно если они находятся в менее желательной толпе. Иногда именно давление со стороны сверстников и стремление вписаться в общество приводят этих людей к зависимости.

Здесь очень важно и даже необходимо объяснять обучающимся об индивидуальности, о важности и последствиях правильного и здорового образа жизни. Наконец важно также говорить и о последствиях зависимого поведения. Некоторые психологи даже советуют приукрасить последствия «неправильного» образа жизни;

4) высокий уровень стресса – некоторые люди могут подвергаться большому стрессу в жизни. Такая группа людей более склонна принимать такие вещества, как алкоголь или марихуана, чтобы помочь снизить уровень стресса [3].

Надо отметить, что вся профилактическая работа по снижению аддиктивного поведения должна быть выстроена на определении и устранении причин, побуждающих такого рода поведение, и в свою очередь выстраивать линию для возможности организации такой работы в общеобразовательных учреждениях.

Очевидно, что груз ответственности по профилактике правонарушений ложится на классных руководителей, социальных педагогов, психологов, завучей по воспитательной работе, педагогов-организаторов, медицинских работников. Но свою достаточно большую и серьезную вклад вносят и учителя-предметники, в частности преподаватели-организаторы «Основ безопасности жизнедеятельности».

Предмет ОБЖ во всех образовательных организациях введен в единую систему обеспечения безопасных условий самого образовательного процесса, охраны труда, организации антитеррористической защищенности, пожарной безопасности, создания всех необходимых условий для укрепления и сохранения здоровья обучающихся [9].

Именно на уроках ОБЖ данная работа, базируется на воспитании здоровьесориентированных в некотором роде привычек, таких как активный отдых, правильный режим труда, спортивные занятия, оздоровительные мероприятия, которые станут преградой для формирования аддиктивного поведения. Соблюдение определенных норм здорового и безопасного образа жизни способствует формированию ценностных установок к здоровью, развивает желание его сохранить, а значит, имеет непосредственное профилактическое значение [6].

В свою очередь, мы решили остановиться на определении склонности к аддиктивному поведению обучающихся по составленному нами тесту-опроснику «Аддиктивная склонность». Исследование проводилось среди учеников двух 10-х классов МБОУ СОШ №10, города Набережные Челны, количество опрошенных составило 48 учащихся.

При анализе нашего опроса, можем сказать, что выявленные показатели свидетельствуют о том, что наибольший процент склонности, в данной группе учащихся, выражен именно к химической зависимости. Также надо отметить, что при оценке склонности к химическим зависимостям, ответы обучающихся были распределены по признакам склонности и вероятности зависимого поведения.

Итак, мы выявили следующее: 52% опрошенных не проявляли признаков аддиктивного поведения (или склонности к нему), 29% учащихся проявили склонность к употреблению психоактивных веществ, т.е. ответы респондентов показали, какова вероятность развития аддиктивного поведения. Значит можно рассуждать о возможности постоянного употребления алкогольной продукции, т.е. 29% опрошенных – можно отнести к категории людей склонных к аддиктивному поведению, т.е. данная группа опрошенных обладает большей степенью вероятности, чем предыдущие, зависимости от психоактивных веществ. Следовательно, именно с этой группой необходима более обстоятельная работа, чтобы развить навыки противодействия этой зависимости.

Работу по снижению аддиктивного поведения с данной группой преподаватель-организатор основ безопасности жизнедеятельности выстраивает не только в рамках учебной, но и внеучебной деятельности, где внеучебная деятельность становится ведущей [2].

Организация досуга учащихся под руководством преподавателя-организатора ОБЖ является хорошим профилактическим средством по профилактике правонарушений у подростков. Видов внеклассной работы учителя ОБЖ много. Они все взаимосвязаны и дополняют друг друга [9].

Внеурочные работы позволяют повысить интерес учащихся, активизировать их мыслительную деятельность, выработать самостоятельность и сформировать собственное мнение, что важно по вопросам профилактики вредных привычек. Если в школе жизнь не будет организована увлекательно и интересно, то обучающиеся вынуждены будут удовлетворять свои интересы по-другому.

В процессе внеклассных занятий обучающиеся развивают физические и творческие способности, самостоятельность и активность, познавательный интерес и мыслительные способности, трудолюбие и самодисциплину [8]. Здесь надо отметить актуальность различных спортивных секций или спортивных занятий в учреждении дополнительного образования [9].

В силу возрастных особенностей им хочется больше время проводить с друзьями, близкими по интересам. Такими друзьями выступают одноклассники или учащиеся той же школы, так как большинство своего времени школьники проводят именно в образовательной организации. Здесь они и проводят свое свободное время за общением. Если общение не организовано, не имеет четкого целевого назначения, то это приводит к правонарушениям, формированию вредных привычек и зависимостей.

Индивидуальные занятия с обучающимися по вопросам профилактики правонарушений могут заключаться в подготовке рефератов, сообщений. В настоящее время большое внимание уделяется подготовке социальных проектов. Основная цель – развитие самостоятельности и познавательного интереса учащихся, но при этом требует определенного уровня подготовленности учащихся. По вопросам профилактики правонарушений, здорового образа жизни ежегодно проводятся конкурсы социальных проектов на уровне района, города, области и Российской Федерации.

Групповые занятия в форме кружков, походов на природу, экскурсий выполняют функцию по организации досуга обучающихся и позволяют удовлетворить их интересы и потребности [1].

Для подростков важно, чтобы они умели что-то делать, что ставило бы их выше других в своей среде: достижения в спорте, художественный вкус, способность зарабатывать на своих способностях деньги и помогать семье - это приносит уважение в компании. Но не все подростки спортивные, музыкальные и пр. Кто-то не наделен талантом, у кого-то просто отсутствует возможность заниматься. Занятия в кружке по ОБЖ в школе поможет приобрести подростку не только умения, которых нет у их сверстников, но и которые пригодятся в повседневной жизни. Мало того, это поможет решить проблему свободного времени [4].

При изучении данных тем на уроках основы безопасности жизнедеятельности, основной акцент необходимо ставить на осведомление обучающихся о последствиях пристрастия к аддиктивному поведению, требуется сформировать у них жизненные установки, которые им позволили бы оперативно справляться с житейскими трудностями и давлением окружающей среды в будущем. Такая профилактика бесед с обучающимися должна проводиться как в узком семейном кругу, так и с помощью определенных групп специалистов (психологов, педагогов, родителей). Именно так сформируются знания о последствиях увлечения тем или иным видом зависимости [6].

Необходимо заострить их внимание на том, что даже если у человека есть семейная история зависимости, он все равно можно для себя решить, что не нужно быть похожим на своих бывших членов семьи. Даже если у него есть целая группа друзей, которые заставляют его принимать наркотики, он все равно может и должен сказать «нет», и даже если случайно пристрастился, человек все еще может изменить свою жизнь. Существует множество программ исцеления, которые могут помочь ему и окружающим вытащить его из сточной канавы, если он действительно ищет исцеления. В конце концов, у нас всего одна жизнь, надо прожить ее так, чтобы потом не сожалеть о годах, проведенных «в тюрьме» от пагубной привычки.

Повторная поездка диагностика трудности (работа велась 2020/2021 учебный год) показала, критерием что у оказывается подростков Женя снизились вышеуказанные показатели до 15% сделать. Таким выпивать образом, теми проведенные заботах мероприятия с Дерманова обучающимися, подходит направленные правонарушениями на профилактику аддиктивного поведения, дали над положительные результаты.

**Выводы.** Таким образом, можно с полной ответственность сказать, что на современном этапе общеобразовательные учреждения решают ряд актуальных задач, среди которых важнейшее значение приобретает осознание необходимости организации профилактики аддиктивного поведения обучающихся. Достаточно весомый вклад в данную работу вносят преподаватели-организаторы ОБЖ, результаты их деятельности приводят к формированию знаний о социальных и психологических последствиях вредных привычек; к развитию своих личностных ресурсов, способствующих успешной адаптации к требованиям окружающей среды; к снижению склонности к аддиктивному поведению.

#### **Литература:**

1. Ахкиямова, Г.Р. Личностно-ориентированные технологии обучения на уроках «Основ безопасности жизнедеятельности» / Г.Р. Ахкиямова // Современные исследования социальных проблем (электронный журнал). – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2017. – № 4-2. – С. 24-29.
2. Ахкиямова, Г.Р., Хасанова, А.Р. Трансформации учебного процесса по дисциплине «Основы безопасности жизнедеятельности» в контексте изменений фундаментальных требований ФГОС / Г.Р. Ахкиямова, А.Р. Хасанова // Современные исследования социальных проблем (электронный журнал). – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2016. – №11-2. – С. 26-31.
3. Казанцев, И.Ю. Особенности организации профилактики аддиктивного поведения в курсе ОБЖ / И.Ю. Казанцев. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 6.1 (110.1). – С. 56-59. – URL: <https://moluch.ru/archive/110/27094/>
4. Кулакова, Е.А. Развитие творческих способностей учащихся в процессе проектной и учебно-исследовательской

деятельности / Е.А. Кулакова. – М.: НИИ школьных технологий, 2016. – 240 с.

5. Леонова Л.Г., Бочкарева Н.Л. Вопросы профилактики аддиктивного поведения в подростковом возрасте: учеб.-метод. пособие. – Новосибирск, 2018. – 58 с.

6. Михайлов, Л.А. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Л.А. Михайлов, О.Н. Русак, В.П. Соломин. – М.: Академия, 2018. – 288 с.

7. ОБЖ: Основы безопасности жизнедеятельности [Электронный ресурс]. URL: <http://обж.рф>

8. Подласый, И.П. Современные образовательные технологии / И.П. Подласый. – М.: Высшее образование, 2017. – 384 с.

9. ФГОС // Министерство образования и науки Российской Федерации. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://xn80abucjiihvh9a.xnp1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/336>

Pedagogy

UDC 378.2

senior teacher Banartseva Arina Vladimirovna

Samara State Technical University (Samara);

Ph. D. in pedagogy, associated professor Kaplina Ludmila Yurievna

Samara State University of Social Sciences and Education (Samara)

## FOREIGN LANGUAGES LEARNING PROCESS BASED ON PROJECT METHODS IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

*Annotation.* The paper considers the project activities in the teaching of foreign language at higher educational institutions. In the article we analyze the specific functions of the project activities. One of the main functions of the project method is the communicative function, which promotes the learners' communication skills, that is, the ability to work together with other people. This method allows to use integrated knowledge, applying the language in a situation close to a real professional activity. In our work we consider the implementation of the method on the example of several projects carried out as extracurricular independent work by students of a higher educational institution. In terms of the methodology for teaching foreign languages, the project method is based on several principles, including interest in project implementation on the part of the participants, connection of the project with real life, leading coordinating role of the teacher, cross-cultural nature of projects and structural completeness. This allows students gain experience with scientific articles, source selection, analysis, drawing conclusions, as well as the ability to present their work in the form of a presentation and gain experience in public speaking.

*Keywords:* project method, project activity, communication skills, knowledge, foreign language, motivator, learning experience.

*Аннотация.* В статье рассматриваются методы проектной деятельности в процессе обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях. В нашей работе анализируются характерные функции проектов. Одной из основных функций метода проекта является коммуникативная функция, которая способствует развитию у студентов коммуникационных навыков, то есть способности работать вместе с другими людьми. Этот метод позволяет использовать интегрированные знания, применяя язык в ситуации, близкой к реальной профессиональной деятельности, что в свою очередь стимулирует познавательную и научную активность студентов. В нашей работе мы рассматриваем реализацию метода на примере нескольких проектов, осуществляемых студентами высших учебных заведений в качестве самостоятельной работы. Что касается методологии преподавания иностранных языков, то проектный метод основан на некоторых ключевых принципах, в их числе: интерес к выполнению проекта со стороны участников, связь проекта с реальной жизнью, ведущая координирующая роль преподавателя, межпредметный и межкультурный характер проектов, и структурная завершенность. В ходе проектной работы студенты приобретают опыт работы с научными статьями, отбором источников, учатся анализировать, формулировать выводы, а также получают навык представления результатов своей работы в виде презентации и приобретают опыт публичного выступления.

*Ключевые слова:* проектный метод, проектная деятельность, коммуникативные навыки, знания, мотиватор, опыт обучения.

It is a well-known fact that traditional lessons with explanation of grammar and exercise are necessary, but sometimes they become tedious and boring for students. There are several ways to interest students - and one of them is the project method. Lately many teachers have considered the project method to be one of the most effective methods in teaching foreign languages as it has not only contributed to the improvement of the students' communication skills and the development of their linguistic personality, but it also has increased internal motivation and interest in the subject. By its didactic nature the project method is aimed at developing abilities when the graduates of an educational institution possess such abilities, they are becoming more adapted to life and also are able to adapt to changing conditions, to orient themselves in various situations, collaborate in different teams because project activity is a cultural activity at the same time within which it is possible to develop the ability to make responsible choices.

The specific functions of the projects are motivational-incentive, informative-educational, heuristic, educational, communicative, reflexive-evaluative. One of the main functions of the training project is the communicative function, which promotes the learners' communication skills, that is, the ability to work together with other people [1].

The forms of project development can vary from mini-projects carried out in a single class to projects developed in a period ranging from a few days to a term or even a year. As a rule, projects are carried out outside working hours, although they can also be monitored during classes. All types of projects can be carried out in the specific field of foreign language or culture study, and they can be multidisciplinary by nature.

When teaching a foreign language in a non-linguistic university, the project method allows to use integrated knowledge, applying the language in a situation close to a real professional activity, which in turn stimulates the students' cognitive and scientific activity. It contributes to a more motivated acquisition and a foreign language knowledge retention and at the same time stimulates students' independent acquisition of knowledge, develops skills and abilities in the main speech activities and creates conditions for each student's active oral practice [2].

We would like to briefly review the origin and development of the project method as a learning method. It is common knowledge that many authors associate this method with the name of John Dewey, an early 20th-century American teacher, and his pupil William Hurd Kilpatrick.

However, M.M. Morozova [5], A.N. Solovyov and I.K. Stepanyan [8] in their articles refer to the work of the German scientist-teacher M. Knoll, who proposes to count the emergence of the project method in education since the 16th century in his retrospective

analysis of the project method in foreign pedagogy [10]. It began to be used in architectural schools in Europe, where project work gave students the opportunity to enter master classes and to obtain the title of academic architect.

Today, when the learner is not an object of learning, but rather a subject of learning, the use of the project method gives learners the opportunity to realize their individuality. The project method, or project activity, is one of the most common methods of interactive learning in modern education process.

The term «interactive» is an English version of «interактивный», it means the «process in which people work together and discuss what they do» («process involves people working together and discussing what they do» [11]). Towards the end of the first decade of the twenty-first century, the term appeared in the field of education. The term «interactive learning methods» is based on the «characteristic of interaction and communication of subjects in learning process». Y.P. Vetrov and I.F. Igropulo also note that in pedagogical theory and practice, interactive learning is associated with the active participation of the learner in the learning process, with a high motivation, full of personality emotional inclusion of all subjects in the educational process in productive joint activity and communication with the support of students' learning experience updating of acquired knowledge, interaction of learners with the teacher, with each other and with the learning environment» [2].

In the quote above, we would like to highlight the provision of updating the knowledge acquired by students. Let us note that knowledge and information are not the same. A.N. Shimina states: «Knowledge is based on the ability to think, has an individual form of existence, and has an active relationship to the world and other people in its content and instrumental importance. Information is an array of objective information accumulated by mankind over the long period of its history. For information to become knowledge, it must be distributed, transformed into the form of an individual being, transformed into the activity abilities of a person» [9]. Thus, in project activities, students are given the opportunity to acquire knowledge in the process of solving cognitive tasks and learning is carried out through activities.

In this situation, the student begins to understand what knowledge he needs. The role of the teacher also changes with the use of the project method in the process of teaching a foreign language. The teacher still maintains his position as organizer: helping students to interact with each other in small groups, explaining the goals and objectives of the project, discussing possible sources of information and results of the project [3].

Moreover, he acts as a consultant giving students greater freedom in creativity and intellectual search, encouraging them to collect information independently and to seek solutions. In our practical educational activities, we have studied and evaluated the personal resources of the students and now we can see the purpose of the project activity of the students in the development of their creative potential giving students an equal role as partners in the educational process.

It is known that in the process of learning a foreign language, the following types of projects can be distinguished: functionally practical, role-playing, informational, research, vocationally oriented, creative, publishing, and scenario. However, in practice, we often have to deal with mixed types of projects in which there are signs of both research and creative project-oriented work. So, for example, the tasks that are used in the first year are rather lesson-based, with the gradual introduction of the project methodology into the learning process.

The first stage in the application of the project methodology is the motivational-holistic stage. At this stage, mainly creative projects are carried out, which are among the most effective for increasing motivation. The most actively used in the 1st year of study is the method of creative projects, which is implemented, first of all, in writing a variety of essays on studied and free topics. Most of the projects are short-term, individual in nature. Students are given creative tasks, where they should independently use the acquired knowledge in the field of a foreign language, such as composing a monologue, dialogue, polylogue on a given topic, writing an essay on the topic under study [4].

Completion of all these tasks should be accompanied by extensive use of active vocabulary and grammar. Many researchers note that before starting any project work, it is necessary to conduct preparatory exercises that help students in further project activities. The system of preparatory exercises contributes to the formation of skills through language strategies. Preparatory exercises should be related to the topic of the project, be informative and cognitive. So, Yu.V. Ryndina notes that when working with preparatory exercises, an important emphasis is placed on the fact that the student does not receive ready-made knowledge but has the opportunity to independently find and apply it. At this stage, students are encouraged to actively think, independently search, analyze, systematize and summarize information [7].

Preparatory exercises can be lexical-grammatical and communicative. To form communicative competence outside the language environment, communication exercises are of particular value in the process of forming foreign-language communication, which makes it possible not only to cope with communicative issues, but also give students the opportunity to think, solve any problems, and discuss possible ways to solve these problems.

Thus, the students' attention is focused on the content of their statements. Of great interest among students is the preparation and conduct of scientific research within the framework of the topic of practical exercises, followed by demonstration either in the form of a presentation or an essay. In the process of working on the presentation, the student searches for the necessary information. This work includes searching, reading and studying authentic sources, developing ways to solve the problem, formulating goals. At this stage, skills such as the ability to work with authentic sources, to conduct a critical assessment of information, and to select language material are formed.

At the preparatory stage, there are several types of reading: viewing, searching. The next step is to present the project. The student must present the structural organization of the project depending on the genre, follow the logic, present argumentation, be able to answer questions. One way of presenting is through an oral presentation 5. The role of the teacher is significant at each stage of the project preparation. The role of the teacher is especially important at the preparatory stage. At the planning stage, as well as at the stage of project implementation, the teacher is a consultant, motivator, and assistant. At the stage of project design, the teacher is only a consultant.

It should be noted that nowadays many researchers emphasize the advantages of using web quests in organizing student learning activities as one of the types of educational projects. The web quest allows you to remotely control the educational process, equipping students with the necessary educational material (both text and video), additional information and communications, ensuring their high personal involvement and self-learning activities. The web quest can be positioned as an innovative linguodidactic tool that is effectively used in the context of vocationally oriented training of university students.

Let us consider the implementation of the method on the example of a number of projects carried out as extracurricular independent work by students of a higher educational institution (Samara State Technical University). As the final control for the foreign language examine the end of the 2nd year students are given the task of completing a project on the topic "Making a Choice of a Career Path". During the 3rd and 4th semesters, students studied topics related to education, engineering specialties, the choice of a future profession, the requirements for specialists, got acquainted with the vocabulary and structure of the presentation, prepared educational mini presentations after completion of the thematic sections (My University, My parents' Job, Education Requirements for Engineers, My Future Profession etc.).



The work took place in two or three stages. Stage 1: students were given a task: project theme, conditions, and requirements for the presentation. Students could prepare presentations both independently and in small groups. They formed groups based on their own choice – three students in the group, who began to collect and study material. At the next stage, the participants distributed the work among themselves and worked on the preparation of the final speech (presentation). The authors and their colleagues met regularly with their students and provided them with the necessary consulting support at all stages. The topic of the final project “Making a Choice of a Career Path” was communicated to the participants at the end of the 4th semester. Students worked on the final presentation individually, using the skills and knowledge acquired during the creation of educational projects. Presentations were given at the end of the academic year.

Another example of student projects is a competition in which the participants of this competition explored the possibilities of independent learning of the English language using specially designed websites and other opportunities provided by modern telecommunication means. An important requirement for students was the knowledge of information technology. For example, the participants were asked to create and submit a website layout in English, the theme of the site was related to their future profession. A researcher Melinda Kolk emphasizes in her article devoted to the problems of assessing the project activities of students that real project activities should reflect the issues, problems and needs that exist in the world outside the classroom [10].

In conclusion, we underline the positive results that were obtained using the project method as one of the modern interactive methods of teaching a foreign language. The undeniable advantage of this method is the free creative activity of students, an increase in interest in the study of a foreign language, and, most importantly, the satisfaction of students from the work performed. Students learn to independently plan the time required to prepare the project on time, distribute functions and the volume of tasks among the members of the group performing the project.

Work on projects forms students' ability to speak publicly by presenting a project, develops a sense of responsibility for the result, they acquire communication skills by working in groups, develop the ability to collect and analyze information, and make generalizations. Thus, the project method considers the individual characteristics of students and, therefore, provides them with additional opportunities for personal and professional development. A difficult moment for a teacher as an organizer of the educational process is that for the successful completion of the project on time, students are required to have a sufficiently high level of self-discipline and responsibility. Therefore, one of the main tasks of the teacher is to stimulate students to intense creative work.

#### References:

1. Варламова Ю.В. Метод проектов как способ реализации компетентностного подхода при обучении студентов иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник Лен. гос. университета им. А.С. Пушкина. – 2014. – №3. – Том 1.
2. Ветров Ю.П., Игропуло И.Ф. Психолого-педагогическая подготовка преподавателей вуза к использованию методов интерактивного обучения // Высшее образование в России. – 2012. – №5.
3. Иванова Е.Г. Эффективная практика применения метода проектов при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку в неязыковом вузе // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2015. – № 45.
4. Коваленко С.В. Конкурс деловых проектов на английском языке как форма организации внеаудиторной работы студентов // Актуальные проблемы современного социальноэкономического развития: тезисы докладов V Международной научно-практической конференции (27-28 мая 2010 г., г. Самара). – С. 365-366.
5. Морозова М.М. Метод проектов в истории отечественной и зарубежной педагогики // Интеграция образования: Национальный исследовательский мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва. – 2007. – № 3-4.
6. Орлов А.А., Орлова Л.А. Проектирование компетентностно-ориентированного образовательного процесса в педагогическом вузе // Педагогика. – № 8.
7. Рындина Ю.В. Индивидуально-дифференцированный подход в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Молодой учёный. – 2013. – № 10. – С. 610-612.
8. Соловьёв А.Н., Степанян И.К. Метод проектов в педагогике высшей школы: история и перспективы // Вестник МГУКИ. – 2009. – №4 (30).
9. Шмина А.Н. Бюрократизация сферы образования // Педагогика. – 2015. – № 10.
10. Longman Dictionary of Contemporary English // Longman Group Ltd., 1995
11. Щербакова О.Ю., Мирзоева Ф.Р. Реализация метода проектов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Фундаментальные и прикладные исследования кооперативного сектора экономики. – 2015. – № 3. – С. 150-153.

Педагогика

УДК 371

кандидат филологических наук, доцент Баранова Ольга Игоревна

Санкт-Петербургский государственный экономический университет (г. Санкт-Петербург);

старший преподаватель Воскресенская Ирина Никитична

Санкт-Петербургский государственный экономический университет (г. Санкт-Петербург)

### РАЗВИТИЕ ПРЕЗЕНТАЦИОННЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ В ОБУЧЕНИИ И АНАЛИЗ ТИПИЧНЫХ ОШИБОК

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема развития презентационных навыков у студентов как одной из составляющих конкурентного преимущества профессионального работника нового времени, которая усугубляется с развитием цифровой культуры при переходе в дистанционный формат. В фокусе внимания авторов речевые навыки докладчика, делающие речь понятной и убедительной. Главное внимание уделяется основной ошибке, допускаемой студентами при подготовке презентации на иностранном языке, а именно, неконтролируемой беглости речи, а также рекомендации по ее преодолению. При изучении проблемы авторы руководствовались собственным опытом работы со студентами.

*Ключевые слова:* презентация, беглость, суперсегментные характеристики, просодика, акцент, баланс, темп, стереотипы.

*Annotation.* The article discusses the problem of developing presentation skills which students need to gain a competitive advantage in a new era of digital technology. The authors focus on the speech skills of the speaker, which make speech understandable and convincing and are crucial to the success of the presentation. A special attention is paid to a common mistake made by students when preparing a presentation in a foreign language, namely, uncontrolled fluency of speech. A list of recommendations to overcome the problem is also made. When studying the problem, the authors were guided by their own experience of working with students.

*Keywords:* presentation, fluency, prosody, accent, balance, pace, stereotypes.

**Введение.** Умение презентовать информацию является одним из наиболее востребованных навыков сегодняшнего дня. Этому есть ряд существенных причин.

Во-первых, мы живем в век информации. Владение информацией составляет как необходимую базу для развития личности, так и конкурентное преимущество. Поэтому умение должным образом подготовить и представить данные будет одним из факторов, по которым определяется ценность сотрудника.

Во-вторых, век информационных технологий и стремительно развивающейся цифровой культуры обусловил определенные критерии представления этих данных. Условия пандемии перевели практически всю деловую коммуникацию в дистанционный формат, что еще более усилило необходимость развития цифровой культуры и обусловило ряд факторов, выполнение которых будет способствовать успешной коммуникации.

Умение выступать перед аудиторией – это искусство само по себе, и чтобы выступление было успешным, необходимо развивать как определенные черты характера – такие, как уверенность в себе, отсутствие страха публичных выступлений, так и речевые, коммуникативные, артикуляционные навыки, то есть то, что можно назвать навыками ораторского искусства.

Не секрет, что дистанционные условия значительно ухудшают качество передачи и, соответственно, восприятия данных, по сравнению с очным форматом. Задержка по времени, плохая слышимость, недостатки работы интернета, – всем этим факторам необходимо уделять еще большее внимание, поскольку они будут усугубляться.

Безусловно, технологии развиваются, но тем не менее, возможные проблемы искажения как звука, так и видеоряда не снимаются, и это приводит к еще большему напряжению как со стороны докладчика, так и со стороны слушателя, поскольку любая коммуникация – это двусторонний процесс, и успех зависит от того, что и как будет делать докладчик и что, и как будет воспринимать слушатель. И в отношении презентации, вся эта нагрузка ложится именно на докладчика, поскольку именно он в конечном счете отвечает за то, чтобы его информация дошла и была понята аудиторией адекватно и имела положительную реакцию. Таким образом, можно сказать, что презентационная деятельность принадлежит к видам деятельности с «повышенной речевой ответственностью» [5].

Еще большую важность владение этими навыками приобретает при коммуникации в межкультурной среде. Передача информации / материала на иностранном языке будет способствовать возрастанию погрешности, следовательно, развитию презентационных навыков среди студентов на уроках иностранного языка должно уделяться самое пристальное внимание.

В данной статье мы рассмотрим основные ошибки, которые возникают у студентов при публичном представлении информации, а также методику работы над такого рода ошибками.

Итак, главная цель презентации – представить информацию в наиболее пригодном для понимания аудиторией виде. Соответственно, этот процесс вовлекает две стороны – докладчик и слушающий. Докладчик должен представить (вербально и визуально), а слушатель – понять и составить свое мнение. Как уже было сказано, основная доля ответственности за оба процесса лежит на докладчике, поскольку если слушателю не понравилась информация и презентация этой информации, то он, скорее всего, сменит докладчика и найдет эту информацию в другом исполнении. Соответственно, аспекты, попадающие в фокус внимания докладчика, включают:

С точки зрения количества и качества информации:

– баланс между вербальной и визуальной информацией – количество информации на слайде против количества информации, высказанной в виде устного текста;

– общее количество информации – перегруженность фактами, языковыми средствами (то есть самим текстом) и наглядными материалами (слишком много слайдов) будут утомлять и отвлекать внимание слушателя и, соответственно, порождать негативную реакцию.

С точки зрения подачи информации:

– организация материала – упорядоченность и следование четкому плану. Это способствует не только комфортному состоянию докладчика, но и комфортному состоянию слушателя и комфортному восприятию информации и, соответственно, положительной реакции на представляемую информацию и самого презентатора;

– организация речи – определение темпа речи, акцентов, пауз - аспект, который, по сути дела, обеспечивает конкретность, понятность, комфорт при восприятии и, соответственно, удовлетворенность со стороны слушателя.

На этом последнем аспекте мы и остановимся, поскольку он зачастую неверно понимается и воспринимается студентами, и особенно эта проблема усугубляется, когда студент готовит и выступает с презентацией на иностранном языке.

Устная презентация, то есть выступление перед аудиторией, пусть даже виртуальной, - процесс сложный и нервный. Основными критериями успеха с точки зрения студента являются беглость речи, связность и логическая определенность (организация смысла). На самом деле, главным является логическое построение выступления. На это влияют психологические факторы и определенные сложившиеся стереотипы поведения. Если не уделить им должного внимания, то результат может быть плачевным.

Рассмотрим их подробнее.

**Изложение основного материала статьи.** Психологические факторы можно подразделить на субъективные и объективные. Первые относятся к поведению докладчика перед аудиторией, его индивидуальная способность справляться с такими препятствиями, как боязнь сцены (и виртуальной в том числе), неуверенность в себе, что неизбежно отражается на речи. Это может быть присуще докладчику в большей или меньшей степени в зависимости от опыта, психотипа, стрессоустойчивости.

Вторые относятся скорее к закономерным влияниям стрессовой ситуации на речь вообще. Любая стрессовая ситуация (а публичное выступление таковой и является), независимо от уровня стрессоустойчивости конкретного выступающего, способствует выбросу адреналина, соответственно, увеличивая темп речи, амплитуду - громкость, а также может повлиять и на четкость артикуляции. Влияние обоих видов факторов может привести к тому, что речь теряет определенность, логический контур, акценты и в худшем случае переходит на крик, утрачивая свой индивидуальный стиль [5].

Первые нужно тренировать, вторые – учиться контролировать.

Перейдем к стереотипам.

Организация речи – это один из аспектов, на который меньше всего обращают внимание студенты при подготовке презентации, считая, что выполнение основного аспекта работы – подбор материала, его визуализация (организация слайдов) и заучивание текста – уже обеспечит успех. Однако именно здесь и кроется коварная ловушка, в которую попадают не только студенты, владеющие языком на среднем уровне, но также и те, чье знание иностранного языка выше среднего. Эта ловушка называется беглостью.

Почему же беглость, которая является в некотором роде показателем знания иностранного языка, может оказаться причиной провала устного выступления?

Дело в том, что беглость, которая всего лишь демонстрирует этап в изучении иностранного языка, зачастую оказывается целью, которую стремится достичь обучающийся. Но она всего лишь одна из целей. В этом случае студент любыми способами стремится продемонстрировать эту беглость. И чем быстрее речь, тем успешнее видится ему его выступление, независимо от того, что это – ответ на занятии или представление материала аудитории. Это вполне естественное чувство и достойная восхищения и похвалы способность студента. Однако, за этой демонстрацией он забывает о главном – что именно, для чего и кому он говорит. Таким образом, беглость является основным поведенческим стереотипом, который может оказать серьезное негативное влияние на выступление студента.

Безусловно, занятие отличается от презентации. И если на занятии студент больше мотивирован продемонстрировать достижения вне зависимости от темы высказывания, то презентация конечно же, побуждает студента думать больше о том, что он говорит. Однако, статистика указывает на то, что попадание в «ловушку беглости» - явление весьма частотное.

Что же такое беглость? Словарь определяет беглость как «коммуникативное качество речи, которое демонстрирует умение и способность к быстрым спонтанным высказываниям в соответствии с принципами устной речи, владение различными языковыми средствами» [3]

Из определения мы видим, что беглость подразумевает не только темп – скорость высказывания, но еще и наполнение лексическими средствами, а также грамматическую правильность. И если лексику выучивают вместе с текстом, то грамматикой частенько пренебрегают именно в пользу беглости. В публичной речи невнимание к правильному использованию грамматических форм влияет на четкость и понятность самого высказывания, соответственно, на восприятие речи слушателем и его оценку – положительную или отрицательную. Отсюда вывод – локальная связность (когерентность) текста чрезвычайно важна.

Обратим теперь внимание на то, что беглость – это «коммуникативное качество речи», то есть кроме темпа, оно должно включать и другие аспекты, а именно, фонетические суперсегментные средства – артикуляцию, громкость (высота звука), мелодические характеристики (тональный уровень, тональный диапазон, мелодический рисунок), акцентуация [5].

Суперсегментные средства обеспечивают не только локальную связность текста – то есть связность линейных последовательностей (слов, синтагм, фраз), но также и глобальную, а именно то, что обеспечивает единство текста как смыслового целого [2]. Локальная связность определяется такими языковыми средствами, как вводно-модальные слова, местоимения, союзы, видо-временные формы, порядок слов. Глобальная связность обеспечивает целостность с помощью ключевых слов, а также вводно-модальных структур, союзов. Таким образом, роль суперсегментных средств в обеспечении целостности текста и его актуализации чрезвычайно высока. Студенты и пренебрегают суперсегментными средствами в пользу беглости.

Существует еще один важный фактор, который находится в прямой зависимости от использования просодических характеристик и, следовательно, степень беглости, вернее, правильное отношение к этому параметру, будет оказывать на него непосредственное влияние. Этот фактор – индивидуальный стиль говорящего (оратора). Ведь именно комбинация просодических средств способствует самовыражению говорящего, формирует особую манеру его речи [5]. Ведь публичная речь – это авторский текст, а проявления индивидуальности оратора – сущностная характеристика риторического дискурса, которая в значительной степени влияет на его эффективность [5].

Таким образом, необходимо следить и за просодическими маркерами индивидуального стиля, а именно, мелодическим и темпоральным компонентами, тембральной окраской голоса, при этом не забывая о том, что надо сохранить определенный баланс, при котором индивидуальный стиль не противоречит способности понимания текста со стороны аудитории, то есть не нарушены культурно-речевые границы [6].

Итак, все вышесказанное позволяет авторам назвать беглость одной из глобальных ошибок при подготовке и реализации публичного выступления.

Во-первых, она обусловлена и психологическими факторами, и определенными стереотипами независимо от того, на каком языке – родном или изучаемом иностранном – происходит выступление.

Во-вторых, она влияет на весь ход презентации – ведь беглую неконтролируемую речь не успеть обработать просодически и, соответственно, слушателю трудно дифференцировать главное и второстепенное в речи.

В-третьих, грамматика. Грамматическая небрежность приводит к искажениям смысла.

В-четвертых, невозможность реализации индивидуального стиля лишает выступление яркости, а докладчика – возможности выделить себя и свое сообщение среди конкурентов.

В-пятых, с другой стороны, наоборот, речи становятся присущи такие черты, как излишняя громкость и монотонность, отсутствие акцентов, чрезмерная эмоциональность, формируя таким образом агрессивный стиль подачи информации. Слушатель быстро устает от такой речи, теряет внимание и, как следствие, интерес и к презентации, и к докладчику.

Рассмотрим некоторые методические советы, которые можно предложить, чтобы превратить беглость из фактора искажения в фактор действительно конкурентного преимущества.

1. Контроль речи. Определить темп речи, который даст возможность слушателю осознать поступающую информацию. Для этого полезно сосредоточиться на ключевых словах, обеспечивающих логическое ударение разной степени важности – в синтагме, предложении, абзаце и т.д., а также на прочих средствах глобальной связности – словах-связках – союзах и вводных словах, тематических маркерах разного ранга – согласие / несогласие, добавление информации, выводы и заключения. Продумать акценты и паузы. Уделить особое внимание произношению сложных слов – полезно написать транскрипцию и отметить ударные слоги в таких словах.

2. Структурная осознанность речи. Осознанно употреблять грамматические структуры и формы, помня, что именно на них основывается локальная связность текста. Целью должно быть не заучивание текста как такового, а понимание важности каждой речевой единицы. В речи постараться избегать сложноподчиненных предложений, а если их приходится употреблять – особенно тщательно следить за интонацией и паузами.

3. Не допускать импровизации и спонтанности. Помнить, что импровизация намеренно планируется докладчиком заранее, и встраивать в текст так называемые «квазиспонтанные элементы», которые придают речи живой и естественный характер и создают ощущение взаимодействия с аудиторией [4].

4. Логическая структура. Придерживаться темы доклада, и, если приходится отклониться, позаботиться об интонационном контуре такого отклонения.

5. Также следить и за громкостью. Помнить, что чрезмерная эмоциональность будет способствовать увеличению амплитуды звука. Контролировать эту эмоциональность поможет понимание логической структуры и текстовые маркеры.

6. Формировать свой индивидуальный стиль. Выполнение вышеперечисленных правил уже будет способствовать выработке индивидуального стиля, поскольку каждый человек и, следовательно, каждый докладчик, неповторимы, и своей речью выражают это свое неповторимое «Я». Безликой речь делает именно отсутствие приоритета смысла, погоня за внешним эффектом беглости.

Из всего этого следует, что при недостаточном внимании к данной проблеме, взаимодействие докладчик – аудитория будет выглядеть приблизительно так:

Эмоциональный подъем – быстрота – громкость – монотонность – агрессия – усталость – раздражение – провал.

Хотелось бы привести практический пример подготовки к устной презентации. Обычно, текст для презентации берется из письменных источников – документов, научных статей, которые стилистически предназначены для чтения, а не для восприятия на слух. Однако тексты для чтения и тексты для восприятия на слух отличаются друг от друга: текст для устной презентации должен восприниматься слушателями без напряжения, а это значит, что требования, предъявляемые к такому тексту, должны быть несколько иными. Поэтому, информацию, взятую из письменного источника, целесообразно сначала адаптировать для устного выступления, а далее очень внимательно поработать над интонацией, фонетикой, логическими ударениями. При необходимости можно включить и разговорные элементы, например, вопросы, которые делают речь более живой и легкой для восприятия.

Итак, этапы работы следующие:

1. Информация из письменного источника (пример из презентации одного из студентов).

Conscious approach to consumption demonstrates social responsibility of the modern consumer, which is one of the most important constituents of the sustainable development ideology suggesting that we, as consumers, should be ethical, environmentally friendly, and purely practical. By the way, the approach provides also a psychotherapeutic effect.

The main guideline is – whatever the motivation, - stop for a second before buying a product or starting to use something and ask yourself: what consequences will this have for me and the world around me?

2. Тот же самый текст, адаптированный для устного выступления.

Social responsibility of the modern consumer is one of the most important components of the sustainable development ideology. It suggests that we, as consumers, should be ethical, environmentally friendly, and possess a conscious practical approach to consumption. You can ask – What does “being conscious” imply? It means that before buying a product or starting to use something you should ask yourself: why am I going to get it? What consequences will it have for me and the world around me?

3. Итоговый вариант с паузами, интонированием, логическим ударением.

Social responsibility of the modern consumer// is one of the most important components of the sustainable development ideology. It suggests// that we, //as consumers, should be ethical, // environmentally friendly, // and possess a conscious// practical approach to consumption. You can ask// – what does “being conscious” imply? It means //that before buying a product// or starting to use something// you should ask yourself: why am I going to get it? What consequences will it have for me and the world around me?

Жирным шрифтом мы выделили ударные слоги, курсивом обозначены слова, на которых мы хотим сделать логическое ударение, знаком // отмечены паузы.

Таким образом, наше выступление приобретёт совершенно иное звучание.

**Выводы.** В качестве заключения отметим, что в XXI веке информация, ее представление и, следовательно, ораторское искусство имеют и будут иметь все большее значение. Международные деловые контакты будут расширяться и их переход в онлайн формат потребуют пристального внимания к качеству речи, особенно если мы говорим о речи на иностранном языке. Беглая речь, являющаяся положительным навыком при изучении иностранного языка, при отсутствии контроля и недостаточном внимании к другим аспектам языка – сегментным и суперсегментным – может стать серьезной преградой в условиях профессионального общения и профессиональных контактов, а ведь именно к ним готовят студентов на занятиях по иностранному языку.

Вообще, любое публичное выступление должно быть хорошо отрепетировано. Это обеспечит не только комфортное восприятие информации, но и поможет отразить индивидуальность докладчика. Хорошую информацию и структурированный текст может убить именно недостаток фонетической работы над текстом (повторения текста вслух), контроля смысла текста и профессиональной оценки со стороны (а именно, преподавателем). Особенно это важно для речи на иностранном языке. И преподаватель должен уделять этой части подготовки презентации самое пристальное внимание.

**Литература:**

1. Баранова О.И., Воскресенская И.Н. Преподавательские онлайн проекты на кафедре иностранных языков. «Современное образование: содержание, технологии, качество» Материалы XXVII международной научно-методической конференции. – СПб.: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2021 г. – С. 293-296.

2. Валгина Н.С. Теория текста. – Москва: Логос, 2003.

3. Азимов Э.Г. Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – Издательство: Икар. – 2009.

4. Фрейдина Е.Л. Просодия как фактор стиливого варьирования звучащей речи // Преподаватель XXI век. – 2012. – №3.

5. Фрейдина Е.Л. Индивидуальный стиль оратора и его просодические маркеры // Преподаватель XXI век. – 2017. – № 2-4

6. Collins Ph. The Art of Speeches and Presentations. – Wiley, 2012. – P. 88

Педагогика

УДК 37.013.43 (74.00)

аспирант Бармин Сергей Федорович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

## ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

*Аннотация.* В статье актуализируется педагогическая проблема формирования эстетических ориентаций подростков. В результате исследования определено, что эстетические ориентации подростков представляют собой значимый педагогический и культурный феномен, мощный фактор формирования сознания каждой отдельной личности. Авторы раскрывают специфику направленности эстетики в современной социокультурной ситуации. Описываются отличительные особенности подросткового периода развития с позиции формирования эстетических ориентаций. Определены структурные компоненты понятия «эстетические ориентации подростков», дан анализ современной ситуации и предложено собственное видение организации формирования описываемого личностного качества.

*Ключевые слова:* эстетические ориентации, подростки, эстетическое воспитание.

*Annotation.* The article actualizes the pedagogical problem of the formation of aesthetic orientations of adolescents. As a result of the study, it was determined that the aesthetic orientations of adolescents are a significant pedagogical and cultural phenomenon, a powerful factor in the formation of consciousness of each individual. The authors reveal the specifics of the orientation of aesthetics

in the modern socio-cultural situation. The distinctive features of the adolescent period of development are described from the point of view of the formation of aesthetic orientations. The structural components of the concept of "aesthetic orientations of adolescents" are defined, the analysis of the current situation is given and their own vision of the organization of the formation of the described personal quality is proposed.

*Keywords:* aesthetic orientations, teenagers, aesthetic education.

**Введение.** Одной из сложных и неоднозначных проблем педагогической теории и практики воспитания является проблема эстетического развития личности, отмеченная как основополагающая культурная ценность современной цивилизации. Смена социальной парадигмы, внедрение инноваций, искажение системы духовных ценностей, нестабильность реформ в образовательной сфере порождают духовный кризис общества, бедноту личности его членов. Эстетические ориентации логично рассматривать как сопоставимую потребность развивающейся личности, приобретающей жизненные ориентиры, ищущей свое место в жизни. Формирование эстетических ориентаций подростков обусловлено не только переломными моментами в современной культуре, но и обязательными требованиями к процессу обучения и воспитания, отраженным в федеральных образовательных стандартах. В них среди личностных результатов обучения как раз заложены «эстетическое отношение к миру, включая эстетику быта, научного и технического творчества, спорта, общественных отношений». В этой связи педагогика становится основополагающим двигателем воспитания нравственности и эстетической направленности личности.

Важность возрастных дифференциаций эстетического воспитания отмечал еще А.В. Бакушкинский говоря о том, что «все жизненно-творческие силы каждого возраста должны быть изжиты прежде всего для него» [1]. Таким образом актуализируется изучение теоретических и практических вопросов формирования эстетических ориентаций подростков как педагогической проблемы и поиска ее решения.

**Изложение основного материала статьи.** В основе термина «эстетические ориентации» в качестве ключевого компонента заложено сложное междисциплинарное понятие «эстетика». Данный концепт определяется как широкое философское понятие, так и в частном понимании относительно отдельной личности. Поскольку целью данного исследования является изучение эстетических ориентаций подростков обратимся к определению понятия «эстетические ориентации личности». Анализ научных источников [3, 4, 7] по данной тематике продемонстрировал раскрытие понятия «эстетические ориентации личности» как отношения человека к красоте как ценности. А.Г. Бабаян отмечает эстетические ценностные ориентации в структуре личности как интегрирующее звено, в котором благодаря эстетическому освоению окружающего мира аккумулируется жизненно-художественный опыт человека. Об активизации интереса к проблеме формирования эстетических ориентаций подростков свидетельствуют диссертационные исследования, раскрывающие специфику эстетического воспитания в подростковом возрасте средствами дополнительного образования (Н.П. Баташева, И.В. Литвинова, А.Л. Пожарская, С.С. Рамазанова, Н.В. Сотникова, Е.М. Тарасова) в основном через декоративно-прикладное искусство и художественное творчество. Эстетические ориентации подростков рассматриваются сквозь созидание и нравственный выбор.

С опорой на изученные научные исследования эстетические ориентации подростков будем трактовать как интегративную качественную характеристику, включающую эстетические потребности, интересы, чувства, взгляды, готовность к познавательной и творческой деятельности [2].

На сегодняшний момент задача образования состоит в раскрытии потенциала личности не только через ценности знания, но и ценности каждого человека, его уникальности. Как отмечает Е. М. Торширова, уровень развитости эстетического восприятия зависит не только от эстетического чутья, но и от личностных особенностей общего развития ребенка: интеллекта, богатства и индивидуальности мироотношения, гармонии разума и чувства [9]. Эстетические ориентиры служат связующим звеном между духовным миром человека и духовной культурой общества. Логично утверждать, что для каждому человеку присуща нетривиальная система ценностей, постигаемых через социальные ориентиры и произведения материальной и духовной культуры. Перестроение социальных ценностей в личностные находится в прямой зависимости от активности жизнедеятельности личности. Немаловажную роль в этом процессе играет творческая деятельность, в процессе которой происходит интенсивное приобщение к эстетическим и духовным ценностям через знания и самовыражение.

В подростковом возрасте заложены большие возможности для формирования эстетических ориентаций. Общность и специфичность возрастных особенностей личности при реализации эстетического воспитания отмечают в своих работах Ю.Б. Алиев, А.В. Тутолмин. Так, младший подростковый возраст характеризуется переходом от нормативной и ситуативной систем ценностей к избирательной, которая становится определяющей в выборе ребенком своего поведения, стиля общения [10]. В подростковом возрасте в связи с ростом самосознания и более высоким уровнем учебной и общественной деятельности создаются условия для существенного развития эмоционального отношения к действительности. Основная особенность – нарастание роли сознания в эмоциональных переживаниях и рост моральных чувств [5]. Подростковый возраст характеризуется заключительным этапом пропедевтики социально-культурной идентификации, где молодые люди осознают принадлежность к определенному культурному слою с его особыми эстетическими разветвлениями и вкусами [6]. Стоит так же учитывать периоды кризиса и стабилизации подросткового периода, связанных с неопределенностью будущего и внутренним поиском ответов становления мировоззрения, религии, морали, эстетики. В нашей работе будет актуально исследование Н.В. Черниковой, раскрывающей специфику эстетического развития личности подростков, психологические особенности возраста, эстетического развития и отношения к эстетической деятельности в следующих признаках:

- развитие самосознания, потребности в самоутверждении и самовыражении;
- наличие определенного эмоционально-эстетического опыта, знаний, способности к обобщению явлений окружающего мира;
- способность к постановке целей, самостоятельно овладевать тем или иным видом искусства;
- поиск возможностей самовыражения и самореализации в художественном творчестве;
- при восприятии предметов и произведений искусства осмысление их содержание с точки зрения уже известных общественных критериев;
- стремление к самостоятельной оценке явлений жизни и искусства;
- избирательность эстетических предпочтений;
- развитие мотивов общения с эстетическими и художественными объектами;
- развитие умений и навыков эстетической оценки;
- чуткость к возвышенному и героическому поведению [11].

На основе выделенных специфических черт подросткового возраста как этапа формирования эстетических ориентаций можно сформировать представления о структурных компонентах данного личностного качества. Непосредственно

стимулятором к познанию эстетической действительности является наличие у подростков основ эстетической культуры и перспектива ее развития, возрастной период поисков эстетических ориентиров и стремление к гармонизации внутреннего мира. Систему этих качеств и определяет мотивационный компонент. Теоретической основой эстетических ориентаций являются эстетические знания и представления о явлениях эстетической действительности, которые составляют когнитивный компонент. Полученные знания с опорой на мотивацию создают индивидуальное личностное отражение эстетических ориентаций и определяют эмоционально-ценностный компонент, выраженный в эмоциональном реагировании и рефлексии эстетической действительности. Однако, теоретические знания превращаются в личностные ориентиры только в процессе деятельности человека. Исследователи подчеркивают деятельностный, активный характер эстетических ориентаций, проявляющийся в осознанной практической эстетической творческой деятельности, стремлении к прекрасному в действиях и поступках. На основе этого выделим деятельностный компонент эстетических ориентаций подростков. Составляющими и одновременно эстетически-ценностными отношениями личности:

1) ценностное отношение к мировому искусству, основанное на общечеловеческих ценностях и понимании прекрасного в природе;

2) ценностное отношение к себе – образ «Я – личность»;

3) ценностное отношение к окружающей действительности [2].

Данные компоненты тесно взаимосвязаны. На основе приобретенных знаний и навыков эстетического мироощущения и общечеловеческих ценностей формируется эстетически-ценностное отношение к самому себе и собственному внутреннему миру и наоборот.

Построение стратегии эстетического воспитания раскрывает в своей работе М.А. Петрунина выделяя следующие условия ее реализации: взаимодействие участников образовательно-воспитательного процесса; личностная направленность при выборе стратегии и построение на ее основе системы приемов, методов и средств воспитания; учет социо-культурных вызовов времени; видение результатов эстетического воспитания как социальной практики освоения окружающего мира (социальный опыт) и вхождения в него (моральный опыт) [8]. Как показывает опыт, приобщение подростков к творческой деятельности, подкрепленное интересом личности и личностной значимостью духовного содержания, помогает правильно и глубоко отразиться на становлении ценностей личности. Отметим, что на сегодняшний день достаточно большое количество подростков не включены в творческую эстетическую деятельность, а соответственно имеют узкое представление о эстетике и эстетических ориентациях по тем или иным причинам. На наш взгляд необходима работа не над эрудированностью личности в различных видах эстетической деятельности, а над максимально ориентированным творческим участием в этой деятельности. Плодотворным будет использование встреч с представителями творческих коллективов, мастер-классы с включением интерактивных мероприятий с практическим включением подростков в деятельность, отражающих ценностные приоритеты эстетики, иную логику мышления и поведения. Такой организации воспитательного процесса способствуют, например, занятия в рамках дополнительного образования в формате творческой деятельности в искусстве инструментального исполнительства. При этом важно от знакомства с иной культурой и попыток понять ее вести подростка к осознанию собственного восприятия, возможностей приобщения к прекрасному через деятельность. Существенно, чтобы подростки не ощущали различия между собой и участниками педагогического процесса, а сосредоточились на поиске сходств и общих эстетических потребностей, интересов, чувств, взглядов.

**Выводы.** Эстетическое воспитание сквозной линией проходит через всю жизнедеятельность подростка в семье, школе, сфере дополнительного образования и обществе. Открытие мира через красоту, интерес и принятие прекрасного внутри себя самого, сущностного раскрытия специфики искусства и исторических форм его развития, эстетической культуры и ее роли в жизни личности, общества, природы поддерживает модели гуманизированных отношений человека с миром и способствует становлению эстетической культуры, духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения. Это невозможно без обоснованного построения педагогического процесса, выбора содержания, средств воспитания и методов обучения. Поэтому возникает необходимость совершенствования психолого-педагогических условий организации образовательной среды, направленных на формирование эстетических ориентаций у подростков и учитывающую возрастные особенности, личностные характеристики, современную социо-культурную ситуацию и запросы общества и государства.

#### Литература:

1. Бакушинский, А.В. *Художественное творчество и воспитание: опыт исследования на материале пространственных искусств* / А.В. Бакушинский. – Москва: Карапуз, 2009. – 302 с. – ISBN 978-5-8403-1522-4.
2. Бармин, С.Ф. *Эстетические ориентации подростков: структура и со-держание понятия* / С.Ф. Бармин, С.Н. Горшенина // *Осовские педагогические чтения: «Образование в современном мире: новое время – новые решения». Ч. 1: Общее образование [Электронный ресурс]: сб. науч. ст. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. – XIII Осовских педагогических чтений «Образование в современном мире: новое время – новые решения» (г. Саранск, 6-7 ноября 2019 г.)* / редкол.: М.В. Антонова, Т.И. Шукшина, Ж.А. Каско, В.И. Лаптун; Мордов. гос. пед. ин-т. – Электрон. дан. (4,12 Мб). – Саранск, 2019. – 1 электрон. опт. диск. – С. 53-57.
3. Верб, Э.А. *Формирование эстетических ориентаций старших школьников: Учеб. пособие* / М.А. Верб; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена. – Ленинград: ЛГПИ, 1976. – 82 с.
4. Каган, М.С. *Эстетика как философская наука. В 2 ч. Часть 2: учеб. пособие для вузов* / М.С. Каган. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 221 с. – ISBN 978-5-534-06172-7.
5. Крутецкий, В.А. *Психология: Учебник для учащихся пед. училищ* / В.А. Крутецкий. – Москва: Просвещение, 1980. – 352 с.
6. Литвинова, Е.Ю. *Развитие личности учащегося средствами художественного творчества* / Е.Ю. Литвинова // *Обучение и воспитание: методики и практика*. – 2014. – № 12. – С. 125-129.
7. Новлянская, З.Н. *Ступеньки к творчеству: (Худож. развитие ребенка в семье)* / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская. – Москва: Лаборатория знаний, 2012. – 184 с. – ISBN 978-5-9963-0749-4.
8. Петрунина М.А. *Социально-педагогическая стратегия воспитания творческой личности в эстетической деятельности // Проблемы современного педагогического образования*. – 2018. – №. 58-4. – С. 217-220.
9. Торшилова, Е.М. *Маршруты эстетического развития современных детей и подростков: Теория и диагностика. Учебно-методическое пособие* / Е.М. Торшилова. – Москва: Музыка. – 208 с. – ISBN 978-5-7140-1309-6.
10. Тутолмин, А.В. *Нравственно-эстетическое воспитание школьников* / А.В. Тутолмин. – Глазов. гос. пед. ин-т. – Глазов, 2003. – 212 с.
11. Черникова, Н.В. *Формирование эстетической культуры личности в условиях образовательной среды: теория и практика: монография* / Н.В. Черникова; под науч. ред. В.А. Капановой. – Минск: «ИВЦ Минфина», 2010. – 150 с.

УДК 378

кандидат юридических наук, доцент кафедры  
информатики и математики Бедрин Виталий Сергеевич  
Волгоградская академия МВД России (г. Волгоград)

## СИСТЕМЫ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЛАСТИ ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В данной статье раскрывается понятие и содержание электронного образования в юридической области. Рассматриваются различные подходы ученых к толкованию понятия электронного образования. Раскрывается содержание информационно-коммуникационных технологий, электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Приводятся примеры систем электронного обучения в области юридического образования, а также взгляд автора на решение проблемы авторского права на электронные ресурсы в сфере юридического образования.

*Ключевые слова:* юридическое образование, электронное образование, электронное обучение, электронные ресурсы, информационно-коммуникационные технологии, дистанционные образовательные технологии, информационные технологии, справочные правовые системы.

*Annotation.* This article reveals the concept and content of e-education in the legal field. Various approaches of scientists to the interpretation of the concept of e-education are considered. The content of information and communication technologies, e-learning and distance educational technologies is revealed. Examples of e-learning systems in the field of legal education are given, as well as the author's view of the solution to the problem of copyright for electronic resources in the field of legal education.

*Keywords:* legal education, e-education, e-learning, electronic resources, information and communication technologies, distance learning technologies, information technologies, legal reference systems.

**Введение.** Современная социокультурная ситуация меняет отношение к использованию гаджетов как среди молодежи, так и среди людей более старшего возраста. Современный мир характеризуется широким применением информационных и телекоммуникационных технологий в разных отраслях жизнедеятельности. Сегодня электронные средства стали неотъемлемой частью образовательного процесса. Уже трудно представить себе современный педагогический процесс без применения компьютера, проектора, интерактивной доски и других средств электронного обучения. В этой связи решение проблем, связанных с электронным обучением в области юридического образования в России, и не только, выступает одной из актуальных задач современной педагогической науки.

**Изложение основного материала статьи.** Перед тем как определить понятие «электронное обучение» необходимо раскрыть содержания электронного образования в юридической области. Одной из проблем в развитии электронного обучения является неопределенность терминологии. В научной литературе отсутствует единый подход к толкованию понятия электронного образования.

Анализ научных трудов, посвященных электронному обучению [10, 11, 12, 13] показал, что авторы, определяя электронное обучение, используют разные термины, такие как Интернет-образование, сетевое образование, компьютерное обучение, компьютерно-опосредованные коммуникации, web-обучение, виртуальные классы, открытое обучение, распределенное обучение и т.д. Некоторые ученые электронное образование воспринимают как образовательный процесс (обучение, воспитание, управление), включающий в себя информационно-коммуникационные технологии (далее ИКТ), электронное обучение (далее ЭО) и дистанционные образовательные технологии (далее ДОТ).

Раскроем содержание каждого из названных элементов. ИКТ как основная часть электронного образования в юридической сфере играет важную роль. Окончив образовательное учреждение, будущие юристы должны обладать необходимыми для своей практической деятельности компетенциями из различных сфер юриспруденции: нормотворческой, правоприменительной, экспертно-консультационной, правоохранительной или педагогической. ИКТ может улучшить результаты обучения студентов и качество педагогической деятельности педагогических работников. Японские ученые доказали, что применение ИКТ в образовании оказывает положительное влияние на успеваемость обучающихся, особенно в области юриспруденции, научных и социальных исследований [7].

Под термином ДОТ понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников. В настоящее время дистанционные технологии образования стали популярны в мире<sup>4</sup>. В этой связи одной из главных проблем является обеспечение разумного использования системы ДОТ в части надежности ее контента и методики (электронных ресурсов, баз данных, эффективных способов обучения юристов). Для этого нужно решить следующие задачи: а) обеспечить доступ к учебным материалам; б) разработать тестовые задания [5]; в) спланировать процесс обучения; г) создать учебные курсы; д) организовать общение и обмен информацией преподавателей и обучающихся [4]; е) осуществить мониторинг процесса обучения; е) оценить качество подготовки обучающихся; ж) создать единое хранилище информации.

Электронное обучение как центральный элемент в системе электронного образования и как важный способ подготовки высококвалифицированных специалистов в юридической области имеет решающее значение в электронном юридическом образовании. К сожалению, среди исследователей отсутствует единый подход к понятию «электронного обучения». Однако, большое количество ученых считают, что электронное обучение – это не только цифровой учебник и интерактивное занятие, но еще и инфраструктура информационно-коммуникационных систем юридического образования, когда все занятия проводятся не только в традиционной форме, но и с использованием электронных возможностей. В частности, практика показала, что внедрение электронного обучения улучшает успеваемость на 20-25% за счет того, что изучаемый материал преподносится в более объемной и понятной форме.

На законодательном уровне под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников [6].

Необходимо определить, какое электронное обучение (e-learning) наиболее приемлемо для студентов юридических факультетов. Например, было бы целесообразно, если бы на занятии показывали электронные ресурсы, демонстрирующие выступления адвоката, прокурора, подсудимого и других участников во время судебного разбирательства. Такой подход вуза позволил бы сделать обучение более наглядным.

По мнению российских специалистов, электронное обучение является репрезентативным и позволяет достаточно точно и адекватно оценить студента и его индивидуальный уровень подготовки. Российское высшее образование, в том числе юридическое, находится сейчас только в начале долгого и сложного пути реализации Болонского соглашения.

Для обеспечения доступности и эффективности электронного обучения в юридической сфере необходимо применение качественных электронных образовательных ресурсов. Электронными образовательными ресурсами называются учебные материалы, учебные видеофильмы, учебные звукозаписи, для воспроизведения которых используются электронные устройства. Наиболее современные и эффективные для образования электронные образовательные ресурсы воспроизводятся на компьютере. Именно на таких ресурсах мы сосредоточим свое внимание [1].

По мнению А.Е. Мосолкова, электронные образовательные ресурсы – это совокупность программ, информации, технического и организационного обеспечения, электронных изданий, размещаемая на машиночитаемых носителях или в сети [3].

Стоит согласиться с точкой зрения Е.И. Вороной, что электронные образовательные ресурсы – совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение обучающимся образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся [2].

В России самым популярным электронным ресурсом в области юридического образования является система «КонсультантПлюс», которую могут использовать обучающиеся (бакалавры, магистры, адъюнкты). Из этих электронных ресурсов они получают последние правовые акты, кодексы, законы, обзоры законодательства (федерального и регионального), проекты правовых актов, формы документов и возможность напрямую обратиться к должностному лицу, получить компетентные ответы на свои вопросы.

Среди справочных правовых систем обращает на себя внимание программа «Гарант». Помимо использования информационного наполнения комплекта пользователь может выбирать вид доступа, способ обновления, периодичность обновления, подключение дополнительных сервисов: правового консалтинга, конструктора правовых документов, услуг электронного документооборота и других.

Широкое распространение получила также справочная правовая российская система по судебным (гражданским, административным, уголовным) и другим решениям «РосПравосудие». Это не частная, не коммерческая бесплатная справочно-правовая система по судебным (гражданским, административным, уголовным) другим решениям судов общей юрисдикции, мировых и арбитражных судов РФ. Содержит более 87 миллионов судебных актов. Решения, включённые в систему, структурированы по различным критериям: специализации суда, судебной инстанции, территориальной принадлежности и т.д.

Электронное обучение сегодня стало обязательным условием для эффективного функционирования образовательной среды. Педагогический работник должен создавать на своем интерактивном занятии такие условия для каждого обучающегося, которые позволяют обеспечить его доступ к современным образовательным ресурсам всего мира. Для достижения указанной цели образовательные учреждения должны быть обеспечены электронным оборудованием, необходимым для реализации электронного обучения.

Важно отметить, что не все электронные ресурсы могут соответствовать образовательным потребностям обучающихся юридических факультетов. Обучающиеся могут использовать только те электронные ресурсы, которые являются надёжными и соответствуют государственным или международным стандартам. Использование электронных ресурсов, включающих в себя секретные данные, должно быть исключено.

**Выводы.** По нашему мнению, стоит также решать проблему авторского права на электронные ресурсы в сфере юридического образования. Прежде всего она связана с нежеланием педагогического работника выставлять собственные ресурсы в открытый доступ. Можно предположить, что корнем данной проблемы является всё еще недостаточно высокий уровень профессиональной этики в научной среде, но, по нашему мнению, эта проблема должна регулироваться не только этическими способами, но и правовыми. Вузы, которым принадлежат исключительные имущественные авторские права, разрешающие открытый доступ к электронным ресурсам для обучения, должны быть заинтересованы в предоставлении такого доступа. Системная проблема обеспечения открытости электронных ресурсов для обучения в юридическом вузе может быть решена принятием внутренних правил. Надо признать, что в настоящее время механизм защиты авторских прав педагогических работников пока несовершенен.

Также мы считаем, что электронное обучение не будет результативным само по себе. Роль педагога в электронном обучении действительно изменяется – в современном учебном процессе он выступает скорее в качестве координатора, а не управляющего учебным процессом субъекта, но не исчезает совсем. Эффективность обучения, как и прежде, во многом зависит от его грамотных действий, сопровождения и консультаций на протяжении всего учебного процесса.

#### **Литература:**

1. Бедрин В.С. К вопросу о классификации систем электронного обучения. Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6 (85). – С. 271-272.
2. Вороная Е.И. Электронно-образовательные ресурсы: учет и использование ВОУ СПО: Методические рекомендации / Е.И. Вороная. – Симферополь: КЦРПО, 2015. – 31 с.
3. Мосолков А.Е. Электронные образовательные ресурсы нового поколения (ЭОР) [Электронный ресурс]: [http://lochinnu.ucoz.ru/EOR/Statya\\_EOR.doc](http://lochinnu.ucoz.ru/EOR/Statya_EOR.doc) (дата обращения 30.11.2021)
4. Общение и обмен информацией преподавателей и обучающихся. [Электронный ресурс]: <http://worldofteacher.com/1375-268.html>. (дата обращения 30.11.2021)
5. Тестовые задания – теоретическое основы и методическое советы [Электронный ресурс]: <http://festival.1september.ru/articles/210791/> (дата обращения 30.11.2021)
6. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2017 г. [Электронный ресурс]: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения 30.11.2021)
7. «ICT в образовании» Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) используемые в образовании. [Электронный ресурс]: <http://www.elmoglobal.com/ru/html/ict/01.aspx>. (дата обращения 30.11.2021)
8. Агашев Д.В., Гранкин К.В. Проблемы использования в России опыта развития высшего юридического образования в государствах европейского союза // Вестник Томского государственного университета. Право. – 2014. – №1 (11). – С. 100.
9. Планирование учебного процесса [электронный ресурс] на сайте [http://www.ereading.club/chapter.php/99692/58/Teoriya\\_obucheniya\\_konspekt\\_lekciiii.html](http://www.ereading.club/chapter.php/99692/58/Teoriya_obucheniya_konspekt_lekciiii.html). (дата обращения 30.11.2021).
10. Государев И.Б. К вопросу о терминологии электронного обучения // Человек и образование. – №1 (42). – 2015. – С. 180-183.
11. Монахова Л.Ю., Монахова А.А. Терминологический аспект проблемы информатизации образования // Человек и образование. – 2005. – № 3. – С. 67-71.



12. Ступин А.А., Ступина Е.Е. Проблемы и перспективы исследований в области электронного обучения // Образование. Технология. Сервис. – Новосибирск, 2012. – С. 124-136.

13. Мироненко О.В. Использование современных информационных технологий в образовательном процессе // Молодой ученый. – 2015. – № 13. – С. 664-668.

Педагогика

УДК 378

кандидат юридических наук, доцент кафедры информатики и математики **Бедрин Виталий Сергеевич**  
Волгоградская академия МВД России, (г. Волгоград)

## ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СИСТЕМ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

*Аннотация.* В данной статье рассматривается опыт создания систем для электронного образовательного процесса. Отмечается, что модернизация компьютерных телекоммуникационных сетей намного увеличивает возможности электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, а также позволяет непрерывно менять их качество и географию. Рассматриваются проблемы развития российского информационного общества, такие как: высокая стоимость зарубежных средств создания дистанционных курсов и технической поддержки фирмы-производителя системы; не возможность использования существующих авторских систем в качестве инструментальной среды для разработки полнофункциональной системы дистанционного обучения.

*Ключевые слова:* системы электронного обучения, дистанционные образовательные технологии, средства телекоммуникаций, информационные технологии.

*Annotation.* This article discusses the experience of creating systems for the electronic educational process. It is noted that the modernization of computer telecommunication networks greatly increases the possibilities of e-learning and distance learning technologies, and also allows them to continuously change their quality and geography. The problems of the development of the Russian information society are considered, such as: the high cost of foreign means of creating distance courses and technical support of the system manufacturer; it is not possible to use existing author's systems as an instrumental environment for the development of a fully functional distance learning system.

*Keywords:* e-learning systems, distance learning technologies, telecommunications, information technologies.

**Введение.** Достижение цели строительства информационного общества в стране поставлено в зависимость от реализации задач, обозначенных в Государственной программе Российской Федерации «Информационное общество» (в ред. Постановления Правительства РФ от 31 марта 2021 г. № 504 – 19), которая, к тому же, предопределила создание правовой модели информационного общества в нашей стране.

Так, вступившие в силу изменения в законодательстве об образовании создали правовые условия для формирования образовательной среды, ориентированной на новую информационную культуру. Прорывными стали положения, в которых закрепились основы для реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий (далее ЭО и ДОТ, соответственно).

**Изложение основного материала статьи.** Отечественными специалистами в области педагогики неоднократно делался акцент на том, что образование должно обеспечить обучаемому подготовку к жизни в условиях быстрой смены информационных потоков, активной, самостоятельной деятельности, общению с людьми, принадлежащими к различным социокультурным обществам и быстрой адаптации в новых условиях деятельности [3].

Привлечение в образовательные процессы новых достижений науки и техники способствует активному использованию ЭО. Кроме этого, увеличение количества программ образовательного содержания с применением систем ЭО и ДОТ одобряется политикой ЮНЕСКО в области образования, объявившей «образование для всех» одним из своих приоритетов.

Для удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей и обеспечения каждому человеку равного и свободного доступа к источникам образования от государства требуются существенные материальные затраты. В городах и сельских районах Российской Федерации, неоднородных по своим возможностям и географически отдаленных от образовательных учреждений, овладевающих прогрессивными технологиями обучения, гарантированное Конституцией право на получение образования может оказаться ущемленным.

Уже несколько десятков лет данную проблему специалисты пытаются решить через внедрение в систему образования средств и методов новых информационных технологий, которые способны обеспечить доступ обучаемых к удаленным ресурсам знаний.

Как показывает российская действительность, ожидания, возлагаемые на скорую популяризацию преимуществ ЭО, могут не оправдаться. Это обусловлено многоаспектным причинно-факторным комплексом.

В нашей стране достаточно остро реагируют на различные изменения и нововведения. Исторически сложилось, что для большинства граждан нашей страны высшей ценностью является традиционализм и стабильность. По данным исследований, в России инновационная восприимчивость среди стран Организации экономического сотрудничества и развития находится на минимальном уровне. Так, в экономическом секторе доля инноваторов в нашей стране составляет лишь 26% по сравнению с 45% в Японии и Германии, 51-53% в Бельгии, Франции, Австрии, 61-65% в Дании и Финляндии. Кроме того, в глобальном индексе инновационности Россия в 2020 году оказалась на 47-ом месте [4].

Негативно влияет на скорость распространения телекоммуникационных технологий в России и разный уровень социально-экономического развития регионов. В рейтинговой оценке российских регионов по их готовности к информационному обществу индекс лидера более чем в 20 раз превышает показатель региона-аутсайдера [1].

Еще одним фактором, препятствующим ускоренному развитию в России информационного общества, является недостаточный уровень распространения в обществе базовых навыков использования информационных технологий. Важно учитывать еще один аспект. Здоровый консерватизм мышления, присущий подавляющему большинству российских педагогических работников, ставит под сомнение достаточность методической и психолого-педагогической поддержки содержания материалов электронных средств обучения, что также оставляет внедряемые в образовательные процессы технические средства и их возможности невостребованными в полной мере.

Исследования использования в области традиционных форм и методов обучения программ компьютерной поддержки и дистанционных технологий ведутся в нашей стране на протяжении последних четырех десятилетий. Внедрение системы дистанционного обучения стало одним из вариантов совершенствования системы заочного обучения, зародившегося в системе отечественного образования более 80 лет назад.

Модернизация компьютерных телекоммуникационных сетей многократно увеличивает возможности ЭО и ДОТ и позволяет непрерывно менять их качество и географию.

К примеру, в Западной Европе и США дистанционная форма обучения имеет более чем 40-летнюю историю развития. За это время западные учебные заведения успешно отработали технологию данного обучения. Поэтому проводимые в Москве международные конференции по дистанционному образованию с участием ведущих специалистов Германии, Швеции, Австрии, Великобритании, США, Канады, без сомнения, дают серьезный импульс к развитию систем ЭО в отечественном образовании и ускоряют внедрение ДОТ в вузах страны.

В течение ряда лет информационные технологии в области высшего образования развивались и в рамках выполнения научно-исследовательских работ. Начиная с 2000-х г.г., в параллель с ускоряющимся развитием отрасли информационных и телекоммуникационных технологий, вопросы внедрения инновационных технологий и технических средств в образовательные процессы были предметом диссертационных исследований в области педагогики, юриспруденции, технических наук и социологии. Результаты исследований, проведенных Беловым М.А., Сергиенко Е.Б., Татарчук Г.М., Шабановым А.Г. и др., несомненно, заложили научную основу для появления новых правовых форм реализации права на образование - посредством ЭО и применения ДОТ [2, 4, 5, 7].

В настоящее время в России и за рубежом разработано достаточно много разнообразных систем электронного обучения («E-learning»). В нашей стране усилиями ученых и специалистов-практиков они обогащаются современными достижениями в области информатики, информационных технологий и средств телекоммуникаций, психологии, педагогики, эргономики.

Вместе с тем современные системы электронного (дистанционного) обучения, в том числе и внедренные в мировую образовательную практику, разнородны и неспособны к интеграции. Это становится чуть ли не самой существенной и трудозатратной в своем разрешении проблемой при проектировании систем ЭО.

Вывод о важности разработки системного подхода к проектированию систем ЭО и введения мировых стандартов на их программные и технологические звенья, обеспечивающие совместимость систем и их элементов, а также их устойчивость к преобразованиям в области информационных технологий и программного обеспечения, сделан специалистами еще три десятилетия назад.

Исходя из этого, перед разработчиками стоит задача по созданию такой конфигурации, которая бы опиралась на многофункциональное ядро, была развернутой и имела бы развитый интерфейс. Это способствовало бы открытию быстрых и дешевых возможностей для появления и развития новых образовательных технологий и методик, информационного обмена между вузами и их интеграции в общемировую систему ЭО, реализуемого на основе международных стандартов.

В 1997 году США объявили о создании мирового стандарта SCORM, который позволял использовать единые подходы к построению системы дистанционного обучения, наполняя при этом ее разным контентом (содержанием).

До 2000 г. популярные западные бренды (WebCT (WebCT, США), Lotus Learning Space (IBM, США), Cisco, Oracle.) доминировали на российском рынке систем дистанционного обучения. Рост числа российских разработок, альтернативных импортным системам дистанционного обучения начался с 2001 года. Но и после этого отечественными специалистами обоснованно подмечался высокий уровень зависимости российского рынка от зарубежной продукции в сфере информационных технологий: «...все, чем пользуется российский гражданин, начиная от мобильного телефона и кончая персональным компьютером, построено на иностранной элементной базе. В подавляющем большинстве создаваемых информационных систем в России, к сожалению, особенно в государственных органах, сегодня используются в основном зарубежные разработки» [1].

Обзор российского [3 и др.] и зарубежного опыта в создании систем дистанционного обучения выявил ряд актуальных проблем, требующих с учетом нынешних условий и стратегических идей развития российского информационного общества от отечественных специалистов особого внимания и усилий в их разрешении. Среди таковых:

- высокая стоимость зарубежных средств создания дистанционных курсов и технической поддержки фирмы-производителя системы;
- возможности существующих авторских систем не позволяют использовать их в качестве инструментальной среды для разработки полнофункциональной системы дистанционного обучения;
- большинство систем не обеспечивают поддержку всего «жизненного цикла» дистанционного обучения.

Отдельным и очень важным этапом проектирования систем ЭО является обеспечение технической защищенности обмена данными между образовательной организацией и обучающимися.

Через преодоление существующих трудностей в создании систем ЭО предполагается реализовать отдельные положения Стратегии развития отрасли информационных технологий в Российской Федерации на 2014-2020 годы и на перспективу до 2025 года (в ред. Постановления Правительства РФ от 18 октября 2018 г. № 2253 – р), в которых отмечена необходимость популяризации таких новаций в сфере образования как электронное обучение, массовые открытые онлайн-курсы и виртуальные обучающие среды. При этом отдельно подчеркнута, что развитие российских платформ для онлайн-образования является обязательным, поскольку модель коммерциализации части наиболее популярных зарубежных образовательных платформ предполагает продажу информации об обучающихся в иностранные коммерческие компании.

В настоящее время доступ к электронным ресурсам отечественных вузов предоставляется обучающимся через официальные сайты вузов. При этом зачастую электронные ресурсы в вузе представлены различными видами: доступом на образовательные российские и зарубежные порталы, например, образовательная платформа «Открытое образование»; система ЭО «E-learning»; видеолекции; электронные курсы; электронные словари; открыт доступ к электронным базам библиотеки и другим внешним библиотечным ресурсам; предоставляется возможность проводить занятия в форме вебинаров; пользоваться личным кабинетом.

**Выводы.** Несмотря на вопросы технологического, правового, дидактического и методического характера, возникающие на пути создания, внедрения и использования систем электронного обучения в российском образовании, можно считать, что на сегодняшний день заложены основы для функционирования электронной информационно-образовательной среды, позволяющей удовлетворить актуальные и перспективные потребности граждан страны в получении, углублении и расширении образования.

#### Литература:

1. Арутюнова Л.Б. Организационно-правовые проблемы построения информационного общества в Российской Федерации // Информационное право. – 2013. – № 2. [Электронный ресурс]. Доступ из СПС «Консультант Плюс» (дата обращения 30.11.2021)
2. Белов М.А. Автоматизированная разработка специализированной программной структуры системы дистанционного обучения. Автореф. дис... канд. тех. наук. – М., 2006. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/avtomatizirovannaya-razrabotka-spetsializirovannoi-programmnoi-struktury-sistemy-distantsionnogo-obucheniya> (дата обращения 30.11.2021).

3. Дмитриева Е.И. Методические основы дистанционного обучения иноязычному чтению на базе компьютерных телекоммуникаций: Дис... канд. пед. наук. – М., 1998.
4. Иванова Н.Г. Инновационный бизнес в России: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] <http://www.m-economy.ru/art.php?nArtId=4786>
5. Сергиенко Е.Б. Организационно-педагогические модели дистанционного обучения в высшей школе: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Казань, 2001. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.disscat.com/content/organizatsionno-pedagogicheskie-modeli-distsionno-obucheniya-v-vysshei-shkole> (дата обращения 30.11.2021).
6. Татарчук Г.М. Институционализация дистанционного обучения: социологический аспект. Автореф. дис... канд. соц. наук. – Ростов-на-Дону, 1999. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.disscat.com/content/institutsionalizatsiya-distsionno-obucheniya-sotsiologicheskii-aspekt> (дата обращения 30.11.2021).
7. Шабанов А.Г. Моделирование процесса дистанционного обучения в системе непрерывного образования: Автореф. дис... д-ра пед. наук. – М., 2016. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.disscat.com/content/modelirovanie-protssesa-distsionno-obucheniya-v-sisteme-nepreryvno-obrazovaniya> (дата обращения 30.11.2021).

Педагогика

УДК 373.24

кандидат педагогических наук, доцент Безродных Татьяна Валерьевна  
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

### МЕДИАКУЛЬТУРА ДОШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ВЫЗОВОВ

*Аннотация.* Статья актуализирует вопросы медиакультуры, медиаобразования дошкольников в аспекте современных социокультурных вызовов. Цель исследования состоит в теоретическом и практическом обосновании формирования медиакультуры дошкольника. Автором проведён анализ теоретической литературы по проблемам медиакультуры, медиаобразования дошкольников. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы, интерпретация современных исследований проблемы позволили автору статьи обосновать феномен медиакультуры дошкольников, сформулировать практические рекомендации педагогам и родителям по формированию медиакультуры дошкольников. Для выявления тенденций современной медиакультуры дошкольников был использован опросный метод с участием педагогов, родителей и детей.

*Ключевые слова.* медиакультура, медиакультура дошкольников, медиакомпетентность дошкольников, медиаобразование дошкольников.

*Annotation.* The article actualizes the issues of media culture, media education of preschoolers in the aspect of modern socio-cultural challenges. The aim of the study is to provide a theoretical and practical basis for the formation of preschooler's media culture. The author analyzed the theoretical literature on the problems of media culture, media education of preschoolers. Theoretical analysis of psychological and pedagogical literature, interpretation of modern research of the problem allowed the author of the article to substantiate the phenomenon of media culture of preschoolers, to formulate practical recommendations for teachers and parents on the formation of media culture of preschoolers. To identify trends in the modern media culture of preschoolers, a survey method was used with the participation of teachers, parents and children.

*Keywords:* media culture, media culture of preschoolers, media competence of preschoolers, media education of preschoolers.

**Введение.** Междисциплинарность феноменов медиакультуры и медиаобразования подтверждается научным интересом разных научных областей: философии, социологии, лингвистики, филологии, психологии, культурологии и педагогики. Разработке данной проблематики посвящены работы Н.Б. Кирилловой, А.В. Федорова, М.В. Жижиной, А.А. Немирич, С.Л. Троянской, И.В. Чельшевой и мн. др.

Современный дошкольник активно осваивает медиапространство, при этом, качество взаимодействия ребенка с ним амбивалентно: с одной стороны, потребности детей формируют медиапространство, определяя контент, способы его потребления с помощью разнообразных, адаптированных под детский возраст девайсов, и т.д., с другой стороны, уже медиапространство детерминирует потребности ребенка, художественно-эстетические предпочтения, духовно-нравственные ценности, в целом определяя вектор его социализации.

Медиапространство сегодня имманентно присутствует в жизни дошкольников: окружает дома (просмотр телевизора, взаимодействие с планшетом и т.д.), в детском саду (применение ИКТ), при перемещении из детского сада домой и в другие организации (разнообразный рекламный контент) и др.

**Изложение основного материала статьи.** Медиакультура, с одной стороны, отражает технический прогресс, связанный с переходом общества на новый уровень информатизации. С другой стороны, выступает неким продуктом эволюции культуры человечества, связанной с усилением аудио и визуальных способов воздействия на психику человека. Очевидно, что медиакультура, являясь результатом технического прогресса одновременно понимается как способ взаимодействия человека с человеком, поскольку медиапространство в глобальном смысле создано для того, чтобы обогатить коммуникационные процессы, продолжить взаимодействие в ином формате.

Так, по мнению Н.Б. Кирилловой, медиакультура связана с особым типом культуры информационного общества и влечет за собой формирование новой медиареальности современной медиасреды, медиарынка, медиаменеджмента, медиакритики. Медиа от лат. «media», «medium» означает средство, посредник, термин XX века, введенный для обозначения феномена «массовой культуры» («mass culture», «mass media») [5]. Феномен медиакультуры актуализирует и такие явления как медиапространство, медиасреда, медиаобразование, медиаграмотность, медиакомпетентность.

Медиакультура, формируясь в ответ на взаимодействие человека с медиапространством, очевидно расширяя возможности человека, создает и ряд социокультурных проблем, вызовы которых стали очевидными в последние десятилетия. К социокультурным проблемам, связанным с освоением человеком медиакультурного пространства следует отнести: идентичность личности в условиях глобального распространения массмедиа (проблемы кризиса и конфликта идентичности); влияние специфических видов медиакультуры на психику человека; физическое и психологическое самочувствие личности в условиях медиасреды; социально-психологические эффекты масс-медиа; влияние медиасреды на социализацию личности; медиаобразование как феномен развития личности в медиасреде; гендерные особенности пользователей Интернета; зависимость от виртуальной реальности и киберпространства; влияние медиасреды на досуговые предпочтения; последствия влияния медиа на формирование личности человека, его духовную культуру; психологическая безопасность личности в информационном обществе [3]; использование медиапространства в образовательном процессе

образовательных организаций; развивающий потенциал медиaprостранства; киберпреступность, в том числе, и в отношении несовершеннолетних; использование медиaprостранства в качестве альтернативы организации игры с ребенком. Понятия «медиапространство» и «медиасреда» соотносятся и взаимосвязаны, однако не тождественны друг другу. Медиaprостранство значительно шире «медиасреды», которая отражает непосредственное взаимодействие медиасредств с ребенком в условиях его ближайшего окружения. Так, Н.С. Баймуллина под мультимедиа-средой как «комплекс аппаратных и программных средств, позволяющих человеку общаться с компьютером, используя самые разные, естественно для себя среды: звук, видео, графику, тексты, анимацию» [1].

Медиакультура, по мнению О.И. Молчановой, представляет собой многоуровневую систему развития личности человека, который может находить, по-своему интерпретировать, анализировать любой текст, а также самостоятельно создавать информацию, творить в этой области, самообразовываться [4].

Особое значение в контексте социализации дошкольника и освоения им медиaprостранства приобретает проблема его медиакомпетентности. Содержанием медиакомпетентности, по мнению О.И. Молчановой, можно назвать: опыт освоения медиaprостранства; активное приложение умений в сфере медиа (степень развития медиавосприятия, способность анализировать и оценивать медиатекст); готовность к самообразованию.

В науке одновременно выделяется информационная и медиаграмотность. Несмотря на очевидную схожесть указанных понятий, присутствует и принципиальное различие: овладение информационной грамотностью предполагает владение разнообразными видами документальных информационных ресурсов, умение работать с текстами (традиционные печатные документы, электронные документы), медиаграмотность же предполагает овладение медиатекстами для зрительного и слухового восприятия (газетная статья, телепередача, видеоклип, фильм, сайт и пр.). Медиатексты отличаются тем, что в них значительная роль отводится изображениям, зрительным образам или визуальному ряду [2]. Эта характеристика особенно важна для дошкольников, которым в силу возрастной специфики, предпочтительнее и изображения, зрительные образы. Это обстоятельство, а также расширенные возможности самостоятельного управления функциями девайса, в значительной мере определяет преимущество медиaprостранства для дошкольников по сравнению с иными способами получения информации, например, книгой.

На наш взгляд, медиакультура дошкольника весьма предполагает не только медиакомпетентность ребенка, включающую его медиаграмотность, но и медиакомпетентность его непосредственного окружения, прежде всего членов семьи, педагогов и т.д. Поэтому медиакомпетентность дошкольника во многом детерминирована медиакомпетентностью окружающих его взрослых (преимущественно членов семьи, родителей): умение взрослого использовать развивающий потенциал медиаконтента; дозированное использование гаджетов; умение общаться с ребенком, договариваться, не прибегая к гаджетам; отсутствие зависимого поведения по отношению к медиaprостранству.

Под медиакомпетентностью дошкольников следует понимать элементарные способности ребенка, связанные с выбором содержания контента, регулированием времени использования девайсов, использованием медиасредств в соответствии с творческими потребностями и задачами на основе и с учетом морально-ценностных установок общества, доступных ребенку по возрасту.

В связи с выше сказанным, медиакультура дошкольника формируется посредством медиаобразования, в процессе создания взрослыми психолого-педагогических условий для грамотного использования медиaprостранства ребенком. К целевым ориентирам медиаобразования следует отнести следующие: формирование критического мышления личности; адаптация аудитории к существованию в демократическом обществе; обучение аудитории пониманию медиатекстов, социальных, политических и экономических смыслов и подтекстов; обучение аудитории использовать медиа в целях творческого самовыражения (Н.И. Гендина, Е.В. Косолапова) [7].

Главной целью медиаобразования, по мнению Н.Б. Кирилловой, является формирование медиакультуры личности, ее социализация, формирование способности к диалогу и управлению социально-культурной сферой [5]. Медиаобразование в России можно разделить на следующие основные направления: подготовка будущих профессионалов (журналистов, кинематографистов, медиакритиков, редакторов, менеджеров, продюсеров и т.д.); подготовка будущих педагогов в педагогических вузах и университетах, в системе повышения квалификации; медиаобразование как составная часть общего образования школьников, студентов; медиаобразование в культурно-досуговых центрах; дистанционное медиаобразование; самостоятельное (непрерывное) медиаобразование, которое осуществляется в течение всей жизни человека [5].

Медиаобразование дошкольников представляет собой часть образования, связанную с интеграцией усилий педагогов и родителей по созданию психолого-педагогических условий для обучения элементарному языку медиа, специфике медиакультуры, освоению новых медиаролей с целью нравственного, творческого, интеллектуального развития, социализации в соответствии с ценностями общества.

Анализ современного медиаобразования позволил нам выделить основные подходы в медиаобразовании дошкольников (на основе материала А.В. Федорова) (см. табл. 1).

Таблица 1

Научные подходы в медиаобразовании дошкольников

Название подхода в медиаобразовании	Содержание медиаобразования	Медиаобразование дошкольников
Социологический	Освоение новой культурной реальности, новых социальных ролей, смена содержания прежних ролей, например, в межличностном общении, обучение специалистов в каждой новой сфере, связанных с появлением новых СМИ.	Освоение новых форматов обучения и воспитания (обучающие и социальные видеоролики, игровые упражнения, игровые задания), новых социальных ролей в процессе дистанционного обучения, культура общения в мессенджерах, освоение новых социальных ролей родителями, педагогами (например, в условиях дистанционного обучения).
Культурологический подход	Формирование языковой, эстетической и этической культуры медиаконтента, эстетическое восприятие и вкус.	Формирование эстетического вкуса, эстетического восприятия, культуры общения (речевой этикет, формы общения и др.), развитие эмоционального этикета.
Гносеологический подход	Роль медиа в познании окружающего мира, выявлении новых способов познания, использование возможностей	Использование в интеллектуальном развитии ребенка (дидактические интерактивные игры, развивающие компьютерные игры,

	медиапространства в научном творчестве.	формирование элементарных математических представлений, развитие социального интеллекта и др.).
Семиотический подход	Научить «правильно читать», осмысливать медиатексты.	Понимание смысла языка медиапространства: графических изображений, видеоконтента, речевых конструкций и т.д.
Гедонистический подход	Научить использовать медиапространство в организации разнообразных форм досуга, развлечений.	организация семейных форм досуга (виртуальные экскурсии, игры, интеллектуальные викторины и др.), развлечений, праздников, досуговых развлечений и др.

Основываясь на показателях медиакомпетентности личности, выделенных А.В. Федоровым [8], нами определены следующие компоненты медиакомпетентности дошкольников: мотивационный (мотивы развлечения, познания, общения, удовлетворение эстетических, творческих потребностей); контактный (частота общения (контакта) с медиа и произведениями медиакультуры); информационный (владение особой медиатерминологией на элементарном уровне); практико-операционный (деятельностный) (умения выбирать те или иные медиаконтенты, создавать/распространять собственные, способность к использованию медиапространства как источника самообразования); креативный (умение творчески использовать/созидать медиаконтент).

В медиакультуре дошкольников целесообразно выделить следующие аспекты: жанрово-тематический (медиаконтент представлен тематическим и жанровым разнообразием: справочный, новостной, исследовательский, научно-познавательный, развлекательный и др.; исторический, научный, художественно-литературный, мультипликационный и др.); когнитивный (расширение объема знаний, их углубление и понимание, формировать активную субъектную позицию, развитие интереса к исследованиям и опытам, формирование целостной картины мира и др.); эмоционально-психологический (развитие элементов эмоционального интеллекта, решение и предотвращение конфликтных ситуаций, возможность отреагировать эмоции, возникновение эмоционального дисбаланса, непродуктивные конфликты с окружающими); аксиологический (формирование ценностных ориентиров, интериоризация ценностей; формирование мотивации и ценностного отношения к элементам бытия человека); коммуникативный (обучение конкретным умениям и навыкам общения посредством просмотра мультфильмов, видеороликов, видеокейсов, бесед после просмотра контента); эстетический аспекты (формирование эстетического и художественного вкуса).

Анализируя медиаобразование и медиакомпетентность дошкольников, мы пришли к выводу о том, что под медиакультурой дошкольников следует понимать интегрированную систему элементарных умений и навыков ребенка осуществлять выбор и поиск медиаконтента, творчески его использовать в игре и познании.

С целью изучения состояния медиакультуры современных дошкольников нами было проведено исследование. В нем приняли участие 105 педагогов и родителей, 87 детей, посещающих дошкольные организации. Нами использованы опросные методы (анкетирование педагогов и родителей, анкетирование детей старшего дошкольного возраста).

Качественный анализ результатов исследования позволил заключить следующее: современные родители зачастую используют разнообразные девайсы для отвлечения ребенка, чтобы занять «чем-то»; родителями практически не используется развивающий потенциал медиапространства; родители не обсуждают с детьми просмотренные мультфильмы и др. контент; дети проводят от 2 и более часов в день за просмотром медиаконтента; неконтролируемое потребление некачественного медиаконтента замедляет речевое развитие ребенка (педагоги отмечают проблемы с артикуляцией, поздним возникновением речи и т.д.); дети не осмысливают полученную информацию; дети испытывают трудности с запоминанием линии сюжета; испытывают трудности с сосредоточением на информации; вызывает опасения педагогов и родителей качество детского мультипликационного продукта, частота применения девайсов ребенком в течение дня.

В результате исследования нами были разработаны практические рекомендации для педагогов и родителей по развитию медиакомпетентности дошкольников: повышать компетентность педагогов по теории и методике медиаобразования; просвещать родителей по вопросам медиакомпетентности дошкольников и медиапсихологическим проблемам; развивать внимание, воображение, память, мышление посредством медиаконтента; не использовать медиаконтент в качестве замены полноценному общению с ребенком, совместной игре, обучению бытовым функциям и т.д. (например, в транспорте дают планшет ребенку, чтобы не плакал, во время уборки дома, чтобы не мешал и т.д.); после взаимодействия с медиапродуктом использовать беседы с ребенком, стимулирующие его любознательность, активизирующие мышление, воображение, мотивацию и т.д.; обсуждать характеры персонажей и особенности развития сюжета, связывать его со своим опытом и опытом других; ставить себя на место персонажа, оценивать факты и мнения, выявлять причины и следствия, мотивы и результаты поступков, реальность действия и т.д. [6]; совместно с ребёнком создавать собственный медиаконтент: видеоролики, презентации, например, по результатам участия в проектной деятельности, интервью на разные темы, например, с воспитателем о специфике профессии, виртуальные экскурсии, например, по детскому саду, по огороду в рамках проекта, виртуальные фотоальбомы, например, по проекту «Моя семья» т.д.; использовать разнообразные игровые задания и упражнения, повышающие медиакомпетентность дошкольника, например, «Фотография за окном», «Опиши героя фильма», «Выразительные средства экрана» [9].

**Выводы.** Феномен медиакультуры дошкольников актуализирует такие явления как медиапространство, медиасреда, медиаобразование, медиаграмотность, медиакомпетентность дошкольников. Медиакультура, являясь результатом технического прогресса одновременно понимается как способ взаимодействия человека с человеком, поскольку медиапространство в глобальном смысле создано для того, чтобы обогатить коммуникационные процессы, продолжить взаимодействие в ином формате.

Медиаобразование дошкольников представляет собой часть образования, связанную с интеграцией усилий педагогов и родителей по созданию психолого-педагогических условий для обучения элементарному языку медиа, специфике медиакультуры, освоению новых медиаролей с целью нравственного, творческого, интеллектуального развития, социализации в соответствии с ценностями общества. Под медиакомпетентностью дошкольников следует понимать элементарные способности ребенка, связанные с выбором содержания контента, регулированием времени использования девайсов, использованием медиасредств в соответствии с творческими потребностями и задачами на основе и с учетом морально-ценностных установок общества, доступных ребенку по возрасту.

Медиакультура дошкольников представляет собой интегрированную систему элементарных умений и навыков ребенка осуществлять выбор и поиск медиаконтента, творчески его использовать в игре и познании.

Качественной характеристикой медиакультуры дошкольников выступает ее исключительно опосредованный характер, связанный с представленностью и распространением медиаконтента среди этой возрастной группы исключительно при непосредственном участии и взаимодействии взрослого.

В воспитательном аспекте медиакультуры, на наш взгляд, дошкольников функционально выделяются две основные линии: медиaprостранство выступает качественной характеристикой современного детства и, в связи с этим обладает рядом потенциальных возможностей для развития ребенка, его социализации; медиaprостранство значительно ограничивает возможности социального, интеллектуального развития ребенка. Взрослые, в связи с этим, зачастую демонстрируют следующие позиции: либо тотально ограничивают воздействие медиaprостранства на ребенка, либо с младенческого возраста приобщают ребенка к контенту. Обе позиции ущербны, поскольку возможности медиаконтента зависят от взрослых, от содержательного и организационного его наполнения.

Зависимость медиакomпетентности дошкольника от компетентности в этой сфере родителей (семьи) создает с одной стороны, возможности для развития медиакультуры ребенка, с другой стороны, рождает препятствия, трудности, которые продемонстрировали результаты проведенного исследования.

#### Литература:

1. Баймулдина Н.С. Мультимедийные технологии как эффективный способ обучения в ВУЗе: материалы VIII МНПК. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2015. – 623 с.
2. Гендина Н.И., Косолапова Е.В. Медийно-информационная грамотность в структуре профессиональной подготовки педагогов, журналистов, библиотекарей // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2019. – №46. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediyno-informatsionnaya-gramotnost-v-strukture-professionalnoy-podgotovki-pedagogov-zhurnalistov-bibliotekarey> (дата обращения: 23.11.2021)
3. Жижина М.В. Психологическое исследование медиакультуры: проблемы и перспективы // Известия Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2008. – №2. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-issledovanie-mediakultury-problemy-i-perspektivy> (дата обращения: 28.10.2021).
4. Молчанова О.И. Проблема инфосоциализации индивида в условиях информационного общества: феномен медиакультуры // Известия СПбГЭУ. – 2017. – №6 (108). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-infosotsiolizatsii-individa-v-usloviyah-informatsionnogo-obschestva-fenomen-mediakultury> (дата обращения: 21.11.2021)
5. Кириллова Н.Б. От медиакультуры к медиалогии // Культурологический журнал. – 2011. – №4. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ot-mediakultury-k-medialogii> (дата обращения: 21.11.2021)
6. Троянская С.Л. Развитие медиакomпетентности студентов в учебной деятельности // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2017. – №2. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-mediakompetentnosti-studentov-v-uchebnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 26.11.2021).
7. Федоров А.В. Медиакomпетентность современной молодежи: проблемы и тенденции. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eartist.narod.ru/mdo/lit/03/048.doc> (дата обращения 12.09.2021)
8. Федоров А.В. Медиаобразование: История, теория и методика: учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Прогресс, 2001. – 708 с.
9. Чельшева И.В. Игровые технологии в медиаобразовании дошкольников // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2014. – №2. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igrovyte-tehnologii-v-mediaobrazovanii-doshkolnikov> (дата обращения: 20.11.2021).

Педагогика

УДК 378

преподаватель Беленкова Юлия Сергеевна

Самарский государственный технический университет (г. Самара)

### РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ В ПРОЦЕССЕ САМООБРАЗОВАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ

*Аннотация.* Статья посвящена рассмотрению рефлексии как важного компонента, обеспечивающего успешность самостоятельной учебной деятельности. Освещена актуальность проблемы поиска эффективных средств обучения и развития метакогнитивных навыков студентов. Обосновывается необходимость создания оптимальных условий для управления самостоятельной деятельностью студентов в учебном процессе. Целью данной статьи является определение педагогических условий развития метапознавательных навыков студентов и навыков рефлексии, выявление метапознавательных стратегий для повышения эффективности познавательной деятельности и самообразования. Рассматривается вопрос организации метакогнитивных процессов в условиях самостоятельной деятельности студентов. В статье анализируются теоретические аспекты рефлексии, а также метакогнитивных навыков, которые обеспечивают эффективность учебно-познавательной деятельности. Представлены некоторые аспекты реализации модели развития метапознавательных навыков и рефлексии студентов в ходе образовательного процесса. Большая роль в успешности познавательной деятельности отводится процессам метакогниции. Представлены результаты применения метапознавательных стратегий и развития метапознавательных навыков и рефлексии студентов в ходе образовательного процесса. Способность выбирать стратегию собственного обучения и модифицировать ее под влиянием новых требований и с учетом своих интеллектуальных возможностей определяет готовность к самообразованию, индивидуальному развитию себя как личности.

*Ключевые слова:* рефлексия, самообразование, успешность обучения, метакогнитивные процессы, метакогнитивные навыки.

*Annotation.* The article analyzes the reflection as the important element for ensuring the success of self-education process. The relevance of searching for effective means of education and university students' metacognitive skills developing is emphasized. The question of how to organize metacognitive processes during students' independent activity during their work with information is also considered. The purpose of this study is to identify the specificity and the conditions for the metacognitive skills and reflection formation, to determine the efficient learning strategies. The theoretical aspects of reflection as well as metacognitive skills that also affect the success of self-education were reviewed. Some practical aspects of the methods of implementing the model of students' metacognitive skills developing in the process of education are presented. The role of metacognitive processes in students' self-education is significant. The results of the research prove the importance of metacognitive skills and reflection for successful strategy-based cognitive activity and self-education. Due to the formation of metacognitive skills, a learner develops an open

cognitive position, ability to convert information obtained into deeper knowledge, ability to choose an appropriate learning strategy and readiness for self-development and self-education.

*Keywords:* reflection, self-education, the success of learning, metacognition, metacognitive skills.

**Введение.** В современном мире быстро меняются и растут требования к молодым специалистам, которым приходится быстро умение быстро адаптироваться в новой ситуации, применять аналитические и творческие способности, решать нестандартные задачи и проблемные ситуации. В соответствии с социальным запросом образовательный процесс так же предъявляет высокие требования к студентам, будущим специалистам. Сегодня успех в профессиональной и учебной деятельности зависит от уровня самоорганизации и способности к самообразованию. Быстро и качественно освоить учебный материал, освоить профессиональные функции на новом месте работы сможет специалист с высоким уровнем самоорганизации и стремлением к саморазвитию и самообразованию. В современных условиях, когда знания быстро устаревают, важной задачей современного образования является формирование способности к самостоятельной работе, самостоятельному приобретению знаний. Правильно организованная самостоятельная работа стимулирует развитие творческих способностей и стремление к самообразованию. Повышение эффективности самостоятельной учебной деятельности студентов связано с развитием метапознавательных навыков, которые помогают понять, как именно они учатся, думают, ведут себя, запоминают материал и решают задачи, а это важно для управления своими когнитивными процессами. Метапознавательные навыки помогают управлять своими познавательными процессами и использовать метапознавательные стратегии при решении задач. Метапознавательные навыки являются навыками самооценки, самоконтроля, умения самостоятельно планировать познавательную деятельность, а это в свою очередь является основой самообразования. Регулятором познавательной деятельности является рефлексия, которая относится к метакогнитивным механизмам. Для успешного обучения необходимо актуализировать свои метакогнитивные навыки и рефлексию, которая выполняет регуляционную функцию в процессе получения образования [13].

Профессиональные навыки студента и будущего специалиста связаны с успешностью его учебной деятельности в ходе получения образования. Современный образовательный процесс предъявляет достаточно высокие требования к будущим специалистам, среди которых владение теоретическими знаниями и умение применять эти знания на практике, аналитические и творческие способности, способности к самообразованию и самоорганизации. В реальности же студенты сталкиваются с проблемами и трудностями при понимании и усвоении учебного материала.

Эффективность познавательной деятельности студентов связана с развитием метапознавательных навыков, которые помогают управлять своими когнитивными процессами. Метапознание помогает понять не только смысл изучаемого, но и сам процесс изучения, что позволяет рассматривать метакогнитивные навыки как основу успешной учебной деятельности [11].

**Изложение основного материала статьи.** В отечественной и зарубежной литературе метапознание рассматриваются как фактор успешности познавательной деятельности, который влияет на ее эффективность и продуктивность (А.В. Карпов, М.А. Холодная, Б.М. Величковский, Ю.В. Скворцова, Е.Ю. Корнилов, Н.Н. Сметанникова, Е.Ю. Савин, Г.П. Шарапкина, Дж. Флейвелл, Гарнер, Тобиас, Хартман и другие исследователи). Впервые метакогнитивные процессы были описаны американским ученым Дж. Флайвеллом. Метапознание является способностью анализировать собственные мыслительные стратегии и управлять своей познавательной деятельностью. Метакогнитивные процессы являются знанием о собственных когнитивных процессах и стратегиях познавательной деятельности, это способы приобретения знаний [10].

Метакогнитивное мышление – это преднамеренные осознанные мыслительные процессы, направленные на выполнение познавательных задач. Содержанием метакогнитивного знания являются знания и информация о когнитивных процессах, а содержанием когнитивного знания – предметы и образы окружающего мира. Источником мышления является окружающий мир, а источником метапознания является собственный мир человека. Сознание управляет практической деятельностью, а метапознание управляет деятельностью познания [11].

В структуре метапознания можно определить следующие компоненты: метакогнитивные знания, метапознавательный опыт, цели и стратегии. Метакогнитивные знания – это знания о себе, о своих познавательных процессах и действиях, направленных на определённый результат познавательной деятельности. Метапознавательный опыт связан с овладением метапознавательными стратегиями, которые включают в себя постановку целей и задач, планирование своей познавательной деятельности и оценку результатов. Таким образом, метакогнитивные процессы участвуют в организации и контроле учебно-познавательной деятельности, которая требует осмысления действий для её эффективности и продуктивности. Самостоятельная познавательная деятельность предполагает способность осуществлять когнитивные и метакогнитивные осознанные действия для достижения поставленных целей и получения планируемых результатов. Применение метакогнитивных стратегий делают процесс обучения успешным и продуктивным [7, 9].

Студенты, выполняя самостоятельную работу, часто используют неэффективные стратегии обучения. Наблюдение за поведением студентов подтверждает, что менее эффективные стратегии популярны, и что студенты, как правило, не очень хорошо знают, какие стратегии действительно помогут им учиться. Как следствие, они не используют свое время так эффективно, как могли бы. Легкость и беглость, возникающая при использовании некоторых стратегий (как правило пассивных, таких как выделение или перечитывание) может вызвать иллюзии запоминания и обучения. А трудности, возникающие при использовании других стратегий, часто интерпретируются как признаки того, что обучение не происходит так гладко, как следовало бы. Но такие трудности можно назвать желаемыми, они замедляют видимую скорость обучения, но увеличивают его эффективность. Справедливо заметить, что большинство студентов не очень хорошо осведомлены о том, какие учебные действия помогут им в учебном процессе [14].

В процессе обучения студенты сталкиваются с препятствиями на пути к достижению желаемых целей. Для повышения эффективности учебно-познавательной деятельности необходимы знания о стратегиях самоконтроля и саморегулирования, предназначенных для преобразования мотивационных намерений в действия. Стратегии для поддержания мотивации, самоконтроля и другие метакогнитивные стратегии необходимы для достижения целей обучения и эффективности осуществляемой деятельности [12].

Метакогнитивные навыки позволяют управлять своими познавательными процессами и использовать метакогнитивные стратегии при решении задач. Метакогнитивные стратегии – это последовательность действий, направленных на планирование и контроль когнитивных процессов, а также анализ полученных результатов в соответствии с поставленными целями [16].

Таким образом, метакогнитивное знание представляет собой понимание и знание о своих познавательных процессах, об особенностях памяти, мышления, а также метакогнитивный опыт, то есть опыт применения эффективных стратегий в процессе своей познавательной деятельности. Метапознавательные стратегии – это способы достижения познавательных целей. Метапознание включает в себя процесс самоорганизации личности. Уровень самоорганизации связан с накопленным

метакогнитивным опытом познавательной деятельности, а эффективность самоорганизации связана с умением ставить цели и управлять своей познавательной деятельностью [8].

Метапознавательные навыки являются навыками самооценки, самоконтроля, умения самостоятельно планировать познавательную деятельность, а это в свою очередь является основой самообразования. Метакогнитивные процессы, задействованные в процессе обучения позволяют не просто изучить учебный материал, но и на его основе получить новое знание, оценить, проанализировать, определить стратегии получения информации, сформировать своё мнение и отношение. Развитие метапознавательной осознанности позволяет выработать свой собственный стиль обучения как в ходе решения отдельных задач, так и в обучении и самообразовании в целом. В процессе обучения важным моментом является не просто передать знания, а научить способам и стратегиям познавательной деятельности. Метакогнитивные навыки помогают осуществлять рефлексивное взаимодействие при постановке целей и задач, при оценке результатов деятельности, при выборе методов и анализе полученных результатов. Для развития метапознавательных навыков и способности к рефлексии используются различные педагогические технологии, приёмы [1, 2].

Но каждый студент самостоятельно формирует собственные метапознавательные стратегии и способы познания в ходе образовательного процесса, что приводит к развитию способности к самообразованию и саморегуляции. Рефлексивные механизмы лежат и в основе саморегуляции деятельности личности, в том числе деятельности учебно-познавательной. Механизмы рефлексии лежат в основе саморегуляции и реализуются в метакогнитивных умениях и навыках. Таким образом, в качестве регулятора учебно-познавательной деятельности может выступать рефлексия, которая является метакогнитивным механизмом [4, 15].

Способность к рефлексии позволяет осознанно контролировать и регулировать свои психические процессы, а к ним относятся и метакогнитивные процессы. Существует несколько подходов в изучения рефлексии, одним из которых является метакогнитивный подход. При метакогнитивном подходе рефлексия связана не только с анализом внутренних познавательных процессов, но и отражает обращенность познавательных процессов во вне: к деятельности, поведению, общению. Таким образом, главной функцией рефлексии является регуляция внешней активности субъекта через осознаваемый контроль и реализацию познавательной деятельности. Для успешного обучения необходимо актуализировать свои метакогнитивные навыки и рефлексии, которая выполняет регуляционную функцию в процессе получения образования [6].

Рефлексия как метакогнитивный процесс значительно влияет на успеваемость студентов в процессе обучения. Рефлексия обеспечивает сознательное регулирование своей познавательной деятельности с помощью метакогнитивных навыков, через анализ и осмысление своего прежнего опыта. Рефлексия требует обращения сознания на себя, это принцип мышления, требующий обоснования предпосылок собственного мышления [3].

В психологии и педагогике рефлексия определяется как средство саморегуляции и саморазвития человека, как процесс самопознания своих индивидуальных психических особенностей. В контексте нашего исследования мы рассматриваем рефлексии как метакогнитивный процесс, регулирующий учебно-познавательную деятельность студентов.

Исследования показали, что студенты с низкой рефлексией совершают импульсивные действия, не умеют ставить перед собой цели и задачи, обдуманно подходят к решению проблемных ситуаций, они нуждаются во внешнем контроле своей деятельности, что сказывается на их успеваемости. Студенты с высокой степенью рефлексии более успешны в решении учебных задач, сознательно ставят цели и задачи, планируют свою деятельность, выбирают способ её выполнения и анализируют результаты своей деятельности. Так же их отличает большая степень тревожности в отношении успешности их деятельности [5].

Способность к рефлексии необходима для принятия решений в сложных и нестандартных задачах учебной деятельности, а затем и в профессиональной. Без рефлексии и других метапознавательных навыков процесс самообразования и саморазвития не может быть успешным.

**Выводы.** Таким образом, эффективность познавательной деятельности студентов связана с развитием метапознавательных навыков и рефлексии, которые помогают управлять своими когнитивными процессами. Метапознание помогает не только освоить учебный материал, но и понять и правильно организовать процесс изучения, и это позволяет рассматривать метакогнитивные навыки как основу успешной учебной деятельности. Для определения качества овладения метапознавательными навыками и рефлексией выделяются следующие уровни: низкий, средний, высокий. Низкий уровень предполагает отсутствие у студента навыков рефлексии и метапознания. На среднем уровне освоения студент способен ставить цели и задачи, выбирать способы и приёмы осуществления деятельности, анализировать и оценивать результаты своей учебной деятельности с помощью учителя. На высоком уровне студент осуществляет рефлексии и выбирает стратегию выполнения деятельности самостоятельно на основе собственной логики, умозаключений. Знаний и навыков, способен к осознанному саморазвитию и самообразованию.

Главным приобретением использования метакогнитивных навыков и рефлексии в обучении становится развитие способности самостоятельно учиться и способности к непрерывному самообразованию. Самообразование основано на развитии способности студента к рефлексии, саморегуляции и самооценке, что происходит лишь в опыте самой учебной деятельности и в его постоянном рефлексивном осмыслении. Развитие метакогнитивных навыков позволит будущим специалистам успешно справляться с трудностями в нестандартных и проблемных ситуациях, обеспечит самоуправление и самоорганизацию самостоятельной интеллектуальной и творческой деятельности.

Анализ научной литературы и проведённые исследования подтвердили, что для успешного обучения необходимо актуализировать метапознавательные навыки и рефлексии, которая выполняет регуляционную функцию в процессе получения образования.

Метапознавательные навыки и рефлексия являются важные компоненты обеспечения успешности профессионального обучения. Студенты с развитыми навыками рефлексии и метапознания самостоятельны в поиске новых знаний и выборе эффективных способов их приобретения; способны принимать обоснованные решения, делать осознанный выбор и нести за него ответственность; способны к самопознанию, саморазвитию и самообразованию.

#### Литература:

1. Баилук В.В. Человекознание. Самообразовательная и самовоспитательная реализация личности как закон успеха: моногр. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2012.
2. Беленкова Ю.С. Роль рефлексии и метакогнитивных навыков в процессе обучения и самообразования // Инновационное развитие: Международный научный журнал / № 4(21), апрель 2018. – Пермь, 2018. – С. 199-200.
3. Полькина С.Н. Развитие рефлексии у школьников в процессе обучения литературе на основе деятельностного подхода // Наука и школа. – №5. – 2015. – С. 121-126.
4. Прохоров А.О., Чернов А.В. Влияние рефлексии на психические состояния студентов в процессе учебной деятельности // Экспериментальная психология. – 2014. – Т. 7. – № 2. – С. 82-93.



5. Рослякова Н.И. Рефлексия как компонент профессиональной индивидуальности будущего специалиста. Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – Выпуск № 5. – 2008.
6. Самойличенко А.К., Токмакова А.А. Рефлексивность как психологический ресурс успешного обучения студентов ВПО (на примере студентов экономического профиля) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т.6. №4 (21). – С. 272-275.
7. Терешонок Т.В., Бакшеева С.С. Метакогнитивные компоненты в структуре учебной деятельности // Социально-экономический и гуманитарный журнал Красноярского ГАУ. – 2015. – №1. – С. 175-180.
8. Шульгина Е.М. Организация метакогнитивных процессов при обучении иноязычному дискурсу // Язык и культура. – 2017. – Томск. – С. 298-324. doi:10.17223/19996195/39/21
9. De Valverde, J., Sovet, L., Lubart, T. (2017). Self-Construction and creative “Life Design.” The Creative Self, 99-115. doi:10.1016/b978-0-12-809790-8.00006-6
10. Flavell J.H. (1975). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), The Nature of Intelligence (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Earlbaum.
11. Hartman H.J. (2001). Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research, and Practice, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, The Netherlands.
12. Hoffman, B. (2015). Ready, aim, fire...repeat? Motivation for Learning and Performance, 269-303. doi:10.1016/b978-0-12-800779-2.00010-5
13. Kostons, D., de Koning, B. B. (2017). Does visualization affect monitoring accuracy, restudy choice, and comprehension scores of students in primary education? Contemporary Educational Psychology, 51, 1-10. doi: 10.1016/j.cedpsych.2017.05.001
14. Løkse, M., Låg, T., Solberg, M., Andreassen, H. N., Stenersen, M. (2017). Learning Strategies. Teaching Information Literacy in Higher Education, 51-68. doi:10.1016/b978-0-08-100921-5.00004-7
15. Mohd-Yusof, K., Wan Alwi, S.R., Sadikin, A.N., Abdul-Aziz, A. (2015). Inculcating sustainability among first-year engineering students using cooperative problem-based learning. Sustainability in Higher Education, 67-95. doi:10.1016/b978-0-08-100367-1.00004-4
16. Schraw, G., Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. Educational Psychology Review, 7(4), 351-371. doi:10.1007/bf02212307

**Педагогика**

**УДК 616.89:378.147.88**

**доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры Болотова Марина Ивановна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный медицинский университет»  
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Оренбург);

**кандидат психологических наук, доцент Глазева Маргарита Алексеевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный медицинский университет»  
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Оренбург)

### **ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ АНКЕТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ ПО ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ОЗНАКОМИТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ**

*Аннотация.* Представлен анализ оценок студентов 2 курса факультета клинической психологии ОрГМУ учебной ознакомительной практики, проходившей в 2020-2021 учебном году в условиях пандемии. Были изучены вопросы значения практики для студентов, их отношения к организации практики, своей деятельности во время неё, а также суждения студентов по поводу возникающих трудностей. Показано, что, несмотря на экстремальные условия прохождения практики, студенты осмыслили не только её проблемные стороны и трудности, но и ресурсные возможности для личностного и профессионального развития.

*Ключевые слова:* студенты-медики, учебная практика, анкета, пандемия COVID-19.

*Annotation.* The article is devoted to the analysis of the assessments from second-year students at the Department of Psychology of the OrGMU of the educational introductory practice in the 2020-2021 academic year in the context of the pandemic. The importance of the practice for students, their attitude towards the organization of the practice, their activities during it, as well as the students' judgments about the difficulties encountered were examined. It was shown that, despite the extreme conditions of practical training, students comprehended not only its problematic aspects and difficulties, but also the resource opportunities for personal and professional development.

*Keywords:* medical students, educational practice, questionnaire, COVID-19 pandemic.

**Введение.** Пандемия коронавирусной инфекции, как новый вызов современности, обусловила изменения во всех сферах общественной жизни, в том числе привела к экстремальному режиму работы системы высшего образования, став для неё настоящим «стресс-тестом» [3].

Изучение влияния пандемии на учебный процесс в системе высшего образования представлено в ряде исследований, авторы которых отмечают её двойной, парадоксальный эффект: с одной стороны – трудности перехода на новый формат обучения, отсутствие опыта массового внедрения дистанционного обучения, недостаток специалистов в области создании онлайн-ресурсов и контроля их качества; а с другой – отмечаются в качестве преимуществ удобный график работы, возможность внедрения новых образовательных технологий, формирование у студентов навыков самоорганизации, самостоятельной работы и пр. [3, 5, 6].

Анализ российской периодики и практического опыта работы показали, что в период пандемии COVID-19 особенно пострадала организация учебной и производственной практик в условиях перепрофилирования учреждений здравоохранения – традиционных баз практической подготовки – для оказания медицинской помощи пациентам с подтвержденным диагнозом коронавирусной инфекции, а также введения в них карантинных мер.

Большинство авторов указывает на необходимость рассматривать пандемию как «окно возможностей» для следующего шага развития высшего образования [1, 2, 3, 4]. Значимым в этой связи является извлечение уроков из накопленного неоднозначного и противоречивого опыта, и организация деятельности вузов с учетом проявившихся возможностей и ограничений, создание «запаса прочности» для лучшей адаптации к дальнейшим возможным рискам и вызовам.

**Изложение основного материала статьи.** Учебная практика студентов 2 курса факультета клинической психологии «Практика по получению первичных профессиональных умений и навыков научно-исследовательской деятельности. Учебная ознакомительная практика 2» в 2020-2021 учебном году проходила на базе ГБУЗ «Оренбургский областной центр медицинской профилактики». Основными видами деятельности, к выполнению которой были привлечены практиканты, являлись: телефонная консультационная поддержка населения по вопросам организации медицинской помощи населению при подозрении на коронавирусную инфекцию, в том числе консультирование лиц, находящихся в самоизоляции; обработка статистической информации, связанной с коронавирусной инфекцией.

По завершении практики, с целью оценки ее эффективности, нами была проведена анкета, которая включала вопросы, отражающая мнения основных субъектов образовательного процесса об их личном опыте и проблемах прохождения практики в новом формате работы. Сбор данных проводился на платформе Google forms с помощью специально разработанной стандартизированной анкеты. Доступ к заполнению анкеты осуществлялся по ссылке, разосланной студентам по почте или в чат.

Анкета позволила исследовать значение практики для студента; степень удовлетворённости студентами практикой; проблемы и трудности, с которыми они встретились на практике; возможные ресурсы саморазвития в ходе практики.

Ответы на вопрос «Что для Вас представляет учебная ознакомительная практика?» показали, что 99% студентов рассматривают её как «первый шаг в будущую профессию», 27% расценили как «интересно проведенное время», 72% отметили «получение профессиональных навыков», для 36% практика – «неизбежная необходимость», для 9% – «возможность дальнейшего трудоустройства». Таким образом, значение практики для большинства студентов связано с возможностью профессионального развития.

На вопрос «Удовлетворены ли Вы местом прохождения практики?» 37% студентов выбрали ответ «да», 18% – «нет», почти половина респондентов указали, что испытывают смешанные чувства (45%), то есть затруднились ответить.

Анализ ответов показывает, что на вопрос «Удовлетворены ли Вы качеством разработки методических указаний, содержащихся в программе практики?» 9% студентов отметили, что «в методических указаниях недостаточно информации для составления отчета», 18% – «методические указания не подходят к базе практики», 73% – «методические указания были понятны». Таким образом, у большинства студентов сложилось понимание необходимости руководствоваться методическими указаниями в новых условиях прохождения практики, в условиях пандемии.

На вопрос «Считаете ли Вы достаточными те теоретические знания, которые получили в стенах вуза?»: ни один студент не ответил «да»; 82% признали, что «скорее да, чем нет», 9% – «скорее нет, чем да»; 9% – «нет». Данные результаты отражают понимание студентами полезности полученных знаний для первичной ориентировки в профессиональной деятельности, а также тот факт, что в условиях дистанционного обучения преподавателям удалось достаточно эффективно организовать образовательный процесс.

На вопрос «Пришлось ли Вам столкнуться с трудностями в ходе прохождения практики?» 27% студентов ответили «да», 73% – «нет». Субъективное признание или непонимание трудностей большинством студентов может быть вследствие малого практического опыта, «юношеского максимализма», слабо развитых рефлексивных умений.

Для студентов, которые признавали наличие трудностей, предлагался вопрос «Чем они были вызваны?». В качестве причин студентами были названы: «недостаточно хорошая организация практики со стороны лечебного учреждения», «мои личные качества», «недостаточная подготовленность по предметам специальной подготовки», «недостаточно хорошая организация практики со стороны учебного заведения»; один респондент выбрал вариант ответа «Другое» – «Хотелось бы больше участия в практической деятельности, хотя бы для себя». Разнообразие ответов отразило субъективное восприятие и понимание трудностей практики.

На вопрос «Дала ли учебная ознакомительная практика Вам возможность наработать профессиональные навыки, необходимые для вашей специальности?» 9% студентов ответили «да», 47% – «скорее да, чем нет», 27% – «скорее нет, чем да», 9% – «нет», 18% – затруднились ответить.

На вопрос «Хотели бы вы в дальнейшем продолжить свою трудовую деятельность в организации, в которой проходили практику?» 9% респондентов ответили «да», 55% – «нет», 36% – «затрудняюсь ответить». Данные ответы студентов отражают, скорее всего, расхождение между их представлениями и ожиданиями от практики и реальности профессиональной деятельности психолога.

На вопрос «Какая помощь Вам оказывалась со стороны руководителя практикой от организации, в которой проходили практику?» 82% студентов отметили, что «для ее выполнения предлагаются литература или указываются источники, руководитель разъясняет непонятный материал», 18% отметили, что «предлагаются задания, но руководитель не дает никаких разъяснений, если обращаешься к нему за консультацией», для 18% – «руководитель предлагает легкие задания для самостоятельного выполнения». Не были выбраны такие варианты ответов, как: «руководитель практики не предлагает никаких заданий для самостоятельного выполнения», «предлагаются задания для самостоятельного выполнения, но непонятно, как многие из них выполнять». Полученные ответы показывают, что на базе практической подготовки были созданы условия для саморазвития студентов, успешного решения ими задач практики, оказывалась помощь в этом процессе со стороны руководителя учреждения.

Студентам предлагалось высказать мнение о трудовой дисциплине на базе практической подготовки, при этом 56% опрошенных ответили, что «руководитель четко проговаривает правила дисциплины, строго следит за ее соблюдением, студенты не опаздывают на практику», 44% – «руководитель следит за дисциплиной и опозданиями, но иногда позволяет студентам отвлекаться, не следит за их вниманием». Никто из респондентов не выбрал варианты «никакой дисциплины нет, студенты предоставлены сами себе и занимаются своими делами»; «руководитель не следит за дисциплиной, студенты могут опаздывать или пропускать практику». Ответы показывают, что в целом, студенты не ощущали себя на практике «брошенными», их деятельность была регламентирована, однако им всё же хотелось больше внимания, контроля со стороны руководства. Это может отражать неуверенность в собственных силах, а также привычный опыт активности в более структурированных условиях обучения в вузе.

Оценка итогов практики с точки зрения ее результативности показала следующее: 36% выбрали ответ «на практике я еще больше убедился(ась) в правильности выбора профессии», 36% признали, что «практика обнаружила пробелы в моей специальной подготовке», для 9% «практика носила формальный характер», 9% выбрали вариант «другое», и отметили, что «практика являлась решением нехватки кадров в центре горячей линии по ковиду. С этой задачей мы справились. А вот пользу для нашего обучения она принесла минимальную». Никто не выбрал вариант «практика разочаровала меня в выбранной профессии». Таким образом, 91% студентов оценивают практику как результативную для себя, хотя обращает на себя внимание факт непонимание некоторыми студентами пользы практики для профессионального становления, восприятие её как формальной деятельности. В связи с этим, необходимо дополнительное информирование студентов о важности практики как практико-ориентированном обучении.

В итоге средняя оценка степени удовлетворенности студентов базой прохождения практики (материально-техническая оснащенность, кадровый состав) по пятибалльной шкале (1 – очень плохо, 5 – отлично) составила 4,2; средняя оценка степени удовлетворенности взаимоотношениями с руководителем от базы практики (организации) по пятибалльной шкале (1 – очень плохо, 5 – отлично) – 4,6; средняя оценка удовлетворенности в целом учебной практикой – 3,5.

Студентам также предлагалось в свободной форме изложить своё видение проблемных и ресурсных аспектов практики в период пандемии.

Проблемные стороны практики нашли отражение в следующих ответах: «необходимость быстрого принятия решений», «недостаточное количество знаний», «не было 100% подготовки для той практики, которую проходил на горячей линии», «не было контакта с людьми с нарушением психического здоровья», «психологического аспекта деятельности на практике было мало», «практика, игнорирующая мою специальность, пустая трата времени», «слабая подготовка к практике», «ненормированность смен», «отсутствие приобретения большинства навыков, нужных для дальнейшей учёбы и работы», «неготовность выполнять некоторые поручения руководителя за недостатком знаний по теме ковида», «отняло много времени от учебы», «резкое погружение в деятельность, возникновение трудных ситуаций», «утомляемость, внутренний гнев», «не думаю, что присутствовали какие-либо ограничения; практика показалась мне интересной и полезной».

В качестве ресурсных моментов студенты указали следующие: «практика помогла развить в себе терпимость, ответственность, во время практики я получила хороший и ценный опыт», «проявляла находчивость, стала более коммуникабельной», «научилась больше проявлять в общении вежливость, обходительность», «стала более практичной и собранной», «практика дала огромный опыт в общении с людьми и опыт разрешения конфликта со звонившими клиентами», «благодаря предоставленным сотрудниками центра методичкам, смогла более грамотно строить свою речь в процессе общения с клиентами», «ушла паника, вызываемая общением с незнакомцами», «приятные ощущения, от того, что смог помочь обратившемуся», «ещё раз убедился в верном выборе своей профессии», «возможность помогать людям информацией, опыт взаимодействия с докторами и клиническим психологом», «опыт общения с разными людьми», «стала более сдержанной», «другой, новый вид работы, заданий», «возможность помочь людям в тяжёлое время пандемии», «новый необычный опыт – выход из зоны комфорта бывает полезен».

Таким образом, налицо разнообразие мнений студентов о проблемных и ресурсных сторонах практики. Это в значительной степени связано с контекстом практики в условиях пандемии, достаточно высокой степени экстремальности условий деятельности студентов-практикантов, которые в короткие сроки должны были освоить специфику телефонного консультирования как в теоретическом, так и практическом аспектах одновременно. А в условиях неопределённости, сложности, как известно, возрастает и разнообразие ментальных картин мира людей.

Представленные студентами проблемы в ходе практики можно объяснить отчасти неоправдавшимися ожиданиями, неуверенностью в теоретической подготовке, недостаточным пониманием содержания профессиональной деятельности клинического психолога. Поэтому, на наш взгляд, в образовательном процессе необходимо особое внимание уделять развитию ценностно-смысловой сферы личности студента. Что касается ресурсных возможностей практики, осмысленных студентами, то они связаны с решением задач личностного и профессионального саморазвития, признанием ценности полученного опыта.

**Выводы.** Таким образом, несмотря на экстремальные условия деятельности вуза в период пандемии, практика студентов была перестроена и успешно организована, удалось обеспечить сочетание вовлеченности студентов как в образовательную деятельность, так и в общественно-полезную – помощь населению в условиях пандемии COVID-19. Практика показала готовность и способность студентов 2 курса факультета клинической психологии мобилизоваться и работать в новом режиме, найти в сложных условиях ограничений возможности для собственного личностного и профессионального развития, что позволяет говорить о сформированности у студентов адаптационных ресурсов для работы в стрессовых ситуациях. Использование социологических методов выступили крайне актуальными и практически значимыми, так как существенно способствовали разработке мер и моделей решения возникших проблем.

#### **Литература:**

1. Алешковский И.А. Студенты вузов России о дистанционном обучении: оценка и возможности / И.А. Алешковский, А.Т. Гаспаршвили, О.В. Крухмалева и др. // Высшее образование в России. – 2020. – № 10. – С. 76-91.
2. Альтбах Ф. Дж. Информационные технологии в контексте COVID-19: поворотный момент? / Альтбах Ф. Дж., Ханс де Вит // Международное высшее образование. М.: НИУ ВШЭ. – 2020. – № 103. – С. 6-8.
3. Уроки «Стресс-теста»: вузы в условиях пандемии и после нее»: Аналитический доклад [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: [https://www.hse.ru/data/2020/07/06/1595281277/003\\_Доклад.pdf](https://www.hse.ru/data/2020/07/06/1595281277/003_Доклад.pdf), свободный (дата обращения: 20.03.2021)
4. Гафуров И.Р. Трансформация обучения в высшей школе во время пандемии: болевые точки / И.Р. Гафуров, Г.И. Ибрагимов, А.М. Калимуллин, Т.Б. Алишев // Высшее образование в России. – 2020. – № 10. – С. 101-112.
5. Нарбут Н.П. Вынужденное дистанционное обучение как стимул технологических изменений высшей школы России / Н.П. Нарбут, И.А. Алешковский, А.Т. Гаспаршвили, О.В. Крухмалева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2020. – Т. 20. – № 3. – С. 611-621.
6. Оборин М.С. Влияние пандемии COVID – 19 на образовательный процесс // Сервис в России и за рубежом. – 2020. – Т.14. – №5. – С. 153-163. (дата обращения : 24.03.2021)
7. Штыхно Д.А. Переход вузов в дистанционный режим в период пандемии: проблемы и возможные риски / Д.А. Штыхно, Л.В. Константинова, Н.Н. Гагиев // Открытое образование. – 2020. – Т. 24, № 5. – С. 72-81. – Режим доступа: <http://doi.org/10.21686/1818-4243-2020-5-72-81>. свободный (дата обращения: 20.03.2021)

УДК 378

**старший преподаватель кафедры «Общая информатика» Борлакова Мариям Адильовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказская государственная академия», (г. Черкесск);

**студентка 3 курса направления «Прикладная информатика» Шаманова Диана Муратовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказская государственная академия», (г. Черкесск);

**студентка 3 курса направления «Прикладная информатика» Хасанова Фатима Руслановна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказская государственная академия», (г. Черкесск)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

*Аннотация.* В статье раскрыт процесс использования электронных образовательных ресурсов для организации самостоятельной работы студентов. В связи, автором были поставлены новые задачи, обуславливающие необходимость использования новых педагогических механизмов, способствующих эффективной познавательной деятельности студентов высших учебных заведений. Показан поиск правильных путей передачи знаний студентам и решение задачи раскрытия их потенциала посредством использования современных информационных технологий является важнейшим направлением для психолого-педагогических исследований. Показана роль преподавателя в том, чтобы дать современному обучающемуся именно ту информацию и те знания, позволяющие реализовать свой потенциал. Автором проведен анализ научной и психолого-педагогической литературы, посвященной исследованию проблемы организации самостоятельной образовательной деятельности студентов, показана неоднозначность трактовки этого понятия. Подтверждено, что использование электронных образовательных ресурсов приносит пользу студентам при преодолении трудности в обучении, способствует созданию комфортных условий для более тесного и продуктивного взаимодействия преподавателя и студентов в учебном процессе.

*Ключевые слова:* использование, преподаватель, электронные образовательные ресурсы, самостоятельная работа, организация, студент, вуз.

*Annotation.* The article reveals the process of using electronic educational resources for the organization of independent work of students. In this regard, the author has set new tasks that necessitate the use of new pedagogical mechanisms that contribute to the effective cognitive activity of students of higher educational institutions. It is shown that the search for the right ways to transfer students' knowledge and solving the problem of unlocking their potential through the use of modern information technologies is the most important direction for psychological and pedagogical research. The role of the teacher is shown in giving the modern student exactly the information and the knowledge that allows him to realize his potential. The author analyzes the scientific and psychological and pedagogical literature devoted to the study of the problem of organizing independent educational activities of students, shows the ambiguity of the interpretation of this concept. It is confirmed that the use of electronic educational resources benefits students in overcoming learning difficulties, contributes to the creation of comfortable conditions for closer and more productive interaction between teachers and students in the educational process.

*Keywords:* use, teacher, electronic educational resources, independent work, organization, student, university.

**Введение.** Современное общество вовлечено в глобальный процесс информатизации. Использование электронных информационных ресурсов коснулось, в том числе, и системы образования. В связи с этим перед системой образования ставятся новые задачи, обуславливающие необходимость использования новых педагогических механизмов, способствующих эффективной познавательной деятельности студентов высших учебных заведений.

На современном этапе развития российского образования чрезвычайно важная роль в федеральных государственных образовательных стандартах отводится современным информационным технологиям, а также развитию самостоятельной работы студентов. Каждому преподавателю интересно использовать такие приемы передачи знаний студентам, которые пробуждали бы в них интерес слушать его и получать знания. Именно заинтересованность студентов позволяет раскрывать и развивать в них скрытый потенциал, способствующий тому, чтобы каждый занял достойную нишу в жизни и нашел себя в любимом занятии.

Информационные технологии не стоят на месте. Все сферы жизнедеятельности общества подвергаются регулярной модернизации. Система российского образования не является исключением. В Российской Федерации используются многочисленные практики индивидуализации образовательной деятельности студентов на основе применения электронных технологий, которые подвергаются регулярным изменениям.

**Изложение основного материала статьи.** В настоящее время электронные образовательные ресурсы представляют собой основополагающий компонент информационной образовательной среды. Поиск правильных путей передачи знаний студентам и решение задачи раскрытия их потенциала посредством использования современных информационных технологий является важнейшим направлением для психолого-педагогических исследований.

Одной из стратегических целей государственной политики Российской Федерации в сфере образования является повышение доступности образования и его качества, которое должно соответствовать запросам современного социума и индивидуальным потребностям каждого гражданина. В связи с этим, на вуз, как важнейший институт общественно-государственной системы и основу культурно-образовательного пространства, возлагается ряд ключевых задач, в частности, формирование у студентов навыков самостоятельного управления своей образовательной деятельностью, учитывающей индивидуальные возможности и интересы конкретного студента.

В настоящее время любой преподаватель заинтересован 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 преподавателя должны сопутствовать усилия и старания студента, в том числе его желание самостоятельно принимать передаваемую преподавателем информацию и работать над ее практическим закреплением.

Проведенные в современном образовательном процессе реформы находятся в неотъемлемой связи с организацией освоения передовых подходов, важнейшей задачей которых становится активизация стремления студента к самостоятельному развитию, базирующемуся на совместной деятельности студента и преподавателя.

Бесспорной, по нашему мнению, является позиция О.А. Борзенковой и А.С. Василенко, согласно которой «только через деятельность обучающийся способен сформировать самого себя, но при этом существенное значение имеет и

направляющее воздействие учителя» [2, С. 26]. Хотя с развитием новых информационных технологий роли учителя и обучающегося меняются, тем не менее, их взаимодействие остается основой образовательного процесса. При этом преподаватель выступает в роли организатора деятельности, а студент – активным модератором собственных знаний.

С учетом вышеизложенного, справедливо отметить, что самостоятельная работа студентов является одним из основных элементов эффективного усвоения знаний, передаваемых студентам преподавателем. Так, в числе важнейших направлений названы развитие у студентов способности к самопознанию, саморазвитию и самоопределению, формирование умений самостоятельного планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с преподавателями и сверстниками, построения индивидуального образовательного маршрута, создание условий для самостоятельной работы по подготовке и защите индивидуальных проектов, а также подготовка к осознанному выбору дальнейшего образования и профессиональной деятельности. В связи с чем, исследование сущности самостоятельной работы студентов как неотъемлемой составляющей образовательного процесса является актуальным и необходимым.

Анализ научной и психолого-педагогической литературы, посвященной исследованию проблем организации самостоятельной образовательной деятельности студентов 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 учителя для усвоения знаний» [4, С. 95].

А Францева Ю.Н. считает наиболее точным и верным определение самостоятельной работы, как «формы организации учебной деятельности учащихся, осуществляемую под прямым или косвенным руководством преподавателя, в ходе которой учащиеся преимущественно или полностью самостоятельно выполняют различного рода задания с целью развития знаний, умений, навыков и личностных качеств» [5, С. 30].

Мы считаем, данное понятие не отражает полной сущности данного понятия. Наиболее емкой, на наш взгляд, является следующая трактовка исследуемого понятия: самостоятельная работа – это индивидуальная работа студента, выполняемая по заданию учителя, но без непосредственного участия учителя, во время которой студент сознательно стремится достигнуть поставленной цели в форме конкретного результата посредством собственных усилий и путем выполнения умственных или физических действий.

Сущность самостоятельной работы заключается в пробуждении у студента желания к добыванию новых знаний, к сознательному применению полученных знаний в различных ситуациях.

Следовательно, грамотная систематизация самостоятельной работы студента, в основе которой лежат описанные выше принципы, способствует формированию и совершенствованию языковых, речевых, коммуникативных навыков и способностей студентов, в том числе, навыки самоорганизации, самоконтроля, саморефлексии. При этом студенты становятся активным самостоятельным субъектом учебного процесса.

Самостоятельная работа студентов способствует усвоению ими глубоких и прочных знаний, развитию познавательных способностей студентов, а также формированию умения самостоятельного приобретения, расширения и углубления знаний, их практического применения.

Неотъемлемым элементом современной образовательной среды являются используемые во всех сферах жизнедеятельности человека информационные технологии.

В настоящее время сферы применения информационных технологий расширяются с неконтролируемой скоростью, ежедневно возрастает объем накапливаемой информации. Сейчас, для того чтобы получить необходимую информацию, достаточно иметь доступ в Интернет, который по своей сути является глобальным хранилищем сведений на самые разнообразные темы.

Студенты являются уверенными пользователями персональных компьютеров и разнообразных гаджетов, настраиваемых посредством цифровых технологий. В связи с этим, преподавателю, находящемуся в настоящих реалиях, необходимо следовать тенденции цифровизации образовательного процесса и использовать в обучении информационные коммуникационные технологии.

Многолетняя практика позволяет сделать вывод о том, что традиционные технологии в обучении не дают в полной степени возможности развивать индивидуальные способности и творческие умения студентов, следовательно, требуется безусловное изменение подхода к организации учебного процесса и его перестройки.

В связи с этим, в настоящее время учебный процесс в вузе немаловажен без использования информационных технологий, предназначенных для обеспечения различных задач образовательного процесса [1, С. 90].

Использование ресурсов цифровой образовательной среды позволяет добиться решения важных задач, стоящих перед преподавателем в ходе учебного процесса, а именно: обеспечивает информационную и методическую поддержку образовательного процесса; позволяет планировать ход образовательного процесса, а также выбор его ресурсов; способствует мониторингу образовательной деятельности; обеспечивает использование в учебном процессе современных процедур работы с информационными потоками (создания, поиска, сбора, анализа, обработки, хранения и представления информации); создает условия взаимодействия всех участников образования в онлайн-режиме, а также взаимодействия образовательного учреждения с другими организациями [3, С. 31-32].

Внедрение электронных ресурсов в образовательный процесс, как справедливо отмечают Шаршов И.А. и Белова Е.А., открывает новые возможности обучающимся, заключающиеся как в сокращении времени на поиск и доступ к требуемым информационным материалам, в ускорении темпов обновления содержания образовательного процесса, так и в повышении степени индивидуализации образования, его личностной ориентированности на конкретного ученика [6, С. 169].

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

Стоит отметить, что информационные технологии привели к преобразованию одного из базовых элементов образовательного процесса – способов получения и передачи информации. В связи с чем, можно однозначно утверждать, что ЭОР – давно освоенный компонент информатизации образовательного процесса.

Обоснованность использования ЭОР в преподавании дисциплин гуманитарного цикла заключается в следующем: ЭОР оказывают благоприятное влияние на всестороннее развитие личности студента; ЭОР способствуют визуализации материала путем просмотра «жившей картинке»; ЭОР предлагают вариативный процесс передачи новых знаний; ЭОР способствуют развитию у студентов навыка внимания к передаваемому материалу.

Использование ЭОР в образовательном процессе – это своего рода кладь вариативности выбора индивидуальных схем передачи и усвоения информации. ЭОР предлагает следующие возможности участникам образовательного процесса: расширение возможности поиска дополнительной информации по гиперссылкам; альтернатива форм подачи информации (например, выбор размера шрифта) под индивидуальные особенности студента. Плюсы активного использования ЭОР на

занятиях выражаются в интересной, динамичной и зрелищной подаче информации на занятиях, захватывающей внимание даже самых, казалось бы, незаинтересованных в усвоении новых знаний студентов. В данном случае в качестве средств ЭОР крайне актуальными является использование ярких и занимательных компьютерных слайдов.

Кроме того, актуально использование на занятиях схем и таблиц, которые позволяют экономить время, а также более эстетично для визуального просмотра оформлять подаваемый студентам материал. Чаще всего на занятиях оправдано использование презентаций. Также интересным и занимательным учебный процесс делает использование таких форм подачи информации и проверки знаний, как: кроссворды; иллюстрации; рисунки; различные занимательные задания; приложения; тесты. При этом студенты могут и сами находить необходимую им для усвоения новой темы информацию как в сети Интернет, так и на различного рода носителях (дисках, флеш-картах).

Следовательно, ЭОР по итогу приводит к следующим результатам: новый учебный материал более эффективно усваивается студентами, поскольку они могут неоднократно пройти тестирование, таким образом, закрепляя полученную информацию; передача преподавателем и получение студентом дополнительного объема знаний по предметной дисциплине. Передача большего объема информации возможна ввиду того, что объем ЭОР значительно шире объема лекций и практических занятий; образовательный процесс становится индивидуализированным, поскольку средства ЭОР позволяют проводить тестирование для разных студентов на разных уровнях сложности заданий: базовом, сложном и продвинутом; повышается качество обученности студентов. ЭОР позволяют им, пропустившим занятия по различного рода обстоятельствам (уважительным и неуважительным), восполнить пробелы при самостоятельном использовании ЭОР. Также ЭОР позволяют студентам самостоятельно проводить лабораторные и практические занятия, усвоить больший объем материалов дисциплин. При этом качество выполнения практических и лабораторных занятий значительно повышается ввиду того, что студенты с помощью ЭОР могут предварительно самостоятельно подготовиться к ним.

Применение ЭОР на занятиях существенно расширяет возможности самостоятельной работы студентов, например, виртуальную возможность заглянуть в любой музей мира, провести научный эксперимент, и одновременно с этим проверить свои знания. При этом для преподавателя использование ЭОР позволяет увеличить время общения со студентами и что максимально важно в процессе обучения – не в режиме монолога, а в режиме дискуссии.

Современный период развития ИКТ требует от образованных людей развития таких способностей, как способности к самостоятельной ориентации в информационном пространстве, решению многочисленных разнопрофильных задач, требующих навыков вникать и разбираться в любой стандартной и нестандартной ситуации с целью поиска рационального решения. Безусловно, вузы, способствующие формированию основных навыков и умений студентов, не могут в двадцать первом веке обходиться в ходе образовательной деятельности без ЭОР и ИКТ.

Такое обширное количество ЭОР позволяет расширить творческий потенциал студентов, способствуют повышению производительности учебной деятельности обучающихся и одновременно выйти за границы традиционной образовательной системы. Очевидно, что в ходе студенческой работы обучающиеся приобретают жизненно важнейший навык – навык самостоятельного обучения.

Следовательно, применение ЭОР в образовательном процессе в рамках предметов гуманитарного цикла дает у студенту следующие возможности: способствует росту успеваемости обучающихся по предмету; позволяет студентам проявлять себя в новой для него роли; обеспечивает формирование у студентов навыков самостоятельной плодотворной деятельности; способствует созданию ситуации плодотворного труда для каждого студента (ситуации успеха); позволяет проводить интересные занятия, продуцирующие и развивающие их мотивацию; обеспечивает формирование творческого подхода студентов к выполняемым заданиям, что делает их более уверенными в себе.

**Выводы.** Таким образом, создание и эффективное использование электронных образовательных ресурсов на приносит пользу студентам при преодолении трудности в обучении, к тому же создает комфортные условия для более тесного и продуктивного взаимодействия преподавателя и студентов в учебном процессе, дает гарантию, что они будут чувствовать себя уютно в новом формате образования, способствует продвижению студентов в их развитии, предоставляет им возможность использования ИКТ для самообучения, побуждая их к самостоятельной и исследовательской деятельности.

#### **Литература:**

1. Белова Т.А. Формирование цифровой образовательной среды образовательной организации / Т.А. Белова, Ю.А. Фадеева, М.В. Шиганова, И.В. Гусев // Достижения науки и образования. – 2020. – № 12(66). – С. 90-91.
2. Борзенкова О.А. Развитие учебной мотивации младших школьников средствами информационно-коммуникационных технологий (теоретический аспект) / О.А. Борзенкова, А.С. Василенко // Балканско научно обозрение. – 2018. – №1. – С. 25-28.
3. Дьякова Е.А. Цифровизация образования как основа подготовки учителя XXI века: проблемы и решения / Е.А. Дьякова, Г.Г. Сечкарева // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2019. – № 2. – С. 24-36.
4. 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.
5. Францева Ю.Н. Организация самостоятельной работы учащихся в школе / Ю.Н. Францева // Современная система образования: опыт прошлого, взгляд в будущее. – 2015. – №4. – С. 29-33.
6. Шаршов И.А. Анализ педагогических возможностей электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики / И.А. Шаршов, Е.А. Белова // Интеграция образования. – 2018. – Т. 22. – № 1(90). – С. 166-176.

УДК 371.3

преподаватель Будивский Олег Дмитриевич

Частное учреждение дополнительного профессионального образования  
«Московский областной институт управления» (г. Балашиха)

### ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК РЕЗУЛЬТАТ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследования по формированию социально-коммуникативных навыков младших школьников как результат педагогического взаимодействия. Автор предлагает в организации этой работы рассматривать потенциал образовательного пространства образовательной организации с учетом методологических подходов (системно-деятельностный, аксиологический, личностно-ориентированный, полисубъектный, средовой), который обеспечивает процесс формирования социально-коммуникативных навыков младших школьников. С учетом психологических особенностей младших школьников определена характеристика социально-коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста: навыки ответственного принятия решений, навыки взаимоотношений, навыки социальной осведомленности, навыки личного самоуправления.

*Ключевые слова:* социально-коммуникативные навыки, социально-коммуникативное развитие, образовательное пространство, результат педагогического взаимодействия, младшие школьники.

*Annotation.* The article presents the results of a study on the formation of social and communicative skills of younger schoolchildren as a result of pedagogical interaction. The author suggests in the organization of this work to consider the potential of the educational space of an educational organization taking into account methodological approaches (system-activity, axiological, personality-oriented, polysubject, environmental), which provides the process of formation of social and communicative skills of younger schoolchildren. Taking into account the psychological characteristics of younger schoolchildren, the characteristics of the social and communicative skills of primary school children are determined: responsible decision-making skills, relationship skills, social awareness skills, personal self-management skills.

*Keywords:* social and communicative skills, social and communicative development, educational space, the result of pedagogical interaction, junior schoolchildren.

**Введение.** В обществе происходят динамичные перемены, которые приоритетом современного общего образования, в том числе начального общего образования, гарантируют его высокое качество. При этом образовании на этапе начальной школы определяет обучение, которое обеспечивает развитие личности, способной гармонично взаимодействовать с окружающим миром. В современной ситуации на смену идеологии «образование-преподавание» пришло «образование-созидание», что означает, что личность ученика становится центром внимания педагога.

Как известно, образование как педагогическая система, ориентирована на содействие развитию личности. Педагогическая система как и любая система включает в себя совокупность компонентов. Компонентами образовательной системы начального звена образования являются: цель, субъекты образования (педагоги, обучающиеся, родители), взаимодействие и взаимосвязь между ними, деятельность и общение как основные сферы взаимодействия, содержание, методы и формы учебного и воспитательного внеурочного взаимодействия.

Однако современная система образования – это не просто совокупность компонентов характеризуемого нами процесса, а структура, т.е., классическая упорядоченность и согласованность элементов между собой, отражающая целостность образовательного процесса. Целостность этого процесса обеспечивается опорой на соответствующие изучаемому процессу методологические подходы (системно-деятельностный, аксиологический, личностно-ориентированный, полисубъектный, средовой), позволяющие интерпретировать процесс формирования социально-коммуникативных навыков младших школьников в образовательном процессе образовательной организации.

**Изложение основного материала статьи.** Актуальность формирования социально-коммуникативных навыков находит свое подтверждение в требованиях, предъявляемых федеральным государственным стандартом начального общего образования (далее ФГОС НОО), который подход требует от общеобразовательной школы пересмотра воспитательных подходов, включающих становление российской гражданской идентичности как составляющей социальной идентичности.

ФГОС НОО к личностным результатам освоения программы относит формирование коммуникативных навыков, ценностных установок и социально-значимых качеств, активное участие в социально-значимой деятельности. Результаты достигаются в единстве учебной и воспитательной деятельности в соответствии с российскими социокультурными и духовно-нравственными ценностями, принятыми в обществе правилами и нормами поведения.

К метапредметным результатам ФГОС НОО относит универсальные коммуникативные действия, такие как общение, совместная деятельность, презентации.

С позиции деятельности педагога социально-коммуникативное развитие личности младших школьников обеспечивается их целенаправленной деятельностью, ориентированной на успешную социализацию, что в первую очередь выражается в создании соответствующей предметно-развивающей среды в процессе организации продуктивного общения детей как друг с другом, так и со взрослыми в разных учебных и воспитывающих ситуациях, специально созданных в социальном окружении. В ФГОС НОО отмечается, что социально-коммуникативное развитие обладает огромным потенциалом в социализации личности, начиная с первого дня пребывания в образовательном учреждении и способствует формированию у младших школьников таких личностных качеств, как коммуникабельность, социальная активность, нравственность, готовность взаимодействовать с другими людьми при выполнении различных видов деятельности, самостоятельность, трудолюбие, уважительное отношение к партнеру по социальному взаимодействию.

В соответствии с ФГОС НОО педагог и организуемое им образовательное пространство ориентирован на формирование социально-коммуникативных навыков младших школьников. Для этого он должен поддерживать обучающихся в изучение основных учебных предметов, а также ориентировать их на сотрудничество, общение, творчество, развитие критического мышления и цифровую грамотность, социальные и коммуникативные навыки. Образовательное пространство в этом случае должно поддерживаться технологиями дистанционного, традиционного и дифференцированного обучения.

Продолжая характеристику образовательного пространства XXI в., важно отметить, что в современной образовательной практике оно должно поддерживать междисциплинарное, групповое, интерактивное обучение, которое не ограничено учебным периодом. Современная образовательная среда поддерживает социальное взаимодействие и способствует вовлечению педагогов, родителей, социальных партнеров и обучающихся в разнообразные культурные практики. Обратим внимание на то, что разнообразие дифференцированных, взаимосвязанных, гибких пространств,

одновременно функциональных и привлекательных, эстетически оформленных важна для активизации посещаемости и вовлеченности младших школьников. Если распространить этот подход за пределы классной комнаты и охватить все образовательное учреждение и за его пределами, то тогда практически любое пространство может стать эффективным учебным пространством, воздействуя на формирование социально-коммуникативных навыков. Как известно, еще В.М. Бехтерев, выдающийся русский психиатр, указывал на то, что среда/пространство может влиять на развитие личности.

Психологическая характеристика современного младшего школьника позволяет утверждать, что у него происходит бурное развитие психики: активно развиваются все сферы психического – познавательная, личностная, эмоционально-волевая. Социально-коммуникативное развитие можно отнести в сферу личностного и эмоционально-волевого развития, поэтому в контексте нашего исследования, охарактеризуем только эти сферы.

В своих работах В.С. Мухина отмечает, что за период обучения в начальной школе ребенок проходит длинный путь в овладении социальным миром с его системой норм поведения в межличностных отношениях со взрослыми и сверстниками, устанавливая позитивные отношения со сверстниками и со взрослыми, а к концу начальной школы, по мнению В.С. Мухиной [11], у ребенка формируются основы ответственного отношения к результатам своих действий и поступков. Главными мотивами поведения ребенка становятся общественные. Опыт общественного поведения он приобретает в общении со сверстниками и взрослым.

Изменения в мотивах поведения у младшего школьника, по мнению Е.В. Субботского, состоят в том, что меняется их содержание, появляются новые виды мотивов, что приводит к следующему явлению: одни приобретают более важное значение для ребенка, чем другие [12]. Эта явление во многом определяет поведение младшего школьника: если на первое место выступают общественные мотивы поведения, то ребенок будет действовать под влиянием нравственных норм, принятых в обществе [12].

В развитии волевых действий младшего школьника, по исследованиям ученого И.В. Шаповаленко [13], можно предположить три взаимосвязанные и взаимообусловленные стороны: 1) развитие целенаправленности действий; 2) установление взаимозависимостей (цель действий и мотив); 3) возрастание контроля поведения со стороны речи [13].

Следовательно, младший школьный возраст, что подтверждается характеристикой и спецификой современной ситуации, является сензитивным периодом для:

- усвоения детьми социально-нравственных норм и правил поведения;
- развития коммуникативных, речевых умений и навыков детей;
- развития активности и инициативности школьников;
- становления мотивов общения и поведения со взрослыми и сверстниками;
- развития воображения и творческих способностей школьников.

Младший школьный возраст плодотворный в плане формирования социально-коммуникативных навыков личности. Педагоги должны стремиться различать различные потребности обучающихся и использовать разнообразные подходы, создавая у детей уверенность в том, что они успешны, способны, их любят и ценят.

Социально-коммуникативные навыки личности служат основой для предотвращения будущих проблем с поведением как в школе, так и за ее пределами. Так, например, ежегодно в средней российской школе фиксируется около 35 нарушений правил внутреннего распорядка. Также, сформированные социально-коммуникативные навыки личности решают наиболее распространенные проблемы поведения, такие как невнимательность, крик или гиперактивность, которые могут казаться относительно безобидными для сверстников, но при этом могут мешать другим ученикам.

Мы предполагаем, что социально-коммуникативные навыки помогут предотвратить проблемы с поведением. Обучающиеся, более опытные в социально-коммуникативной сфере, как правило, имеют лучшее психическое и физическое здоровье, меньше злоупотребляют психоактивными веществами. Помимо предотвращения проблем с поведением, развитые социально-коммуникативные навыки также гарантируют с большей вероятностью продуктивную организацию своего досугового времени.

В своем исследовании формирование социально-коммуникативных навыков младших школьников в образовательном пространстве лицея мы обосновываем на нескольких зарубежных и отечественных теориях и моделях, включая теорию экологических систем (U. Bronfenbrenner), модель социального развития (А.В. Мудрик, R. Catalano, R. Kosterman, J.D. Hawkins, M. Newcomb, R. Abbott.), социальную теорию обучения (А. Bandura), социальную когнитивную теорию (А. Bandura) и теорию самоопределения (Т.А. Антопольская, Е.Л. Deci, R.M. Ryan). В частности, три из этих теорий – теория экологических систем, модель социального развития и теория самоопределения помогают объяснить, как образовательное пространство лицея может влиять на формирование социально-коммуникативных навыков обучающихся начальной ступени образования.

Очевидно, что ключевую роль в формировании социально-коммуникативных навыков младших школьников играет педагог. Качество взаимоотношений между педагогом и младшим школьником определяется степенью положительного их взаимодействия между собой в классе и школе. Педагог, несомненно, играют решающую роль в формировании позитивного климата в классе и школе, в основном в процессе установления норм поведения обучающихся и их взаимодействия с субъектами образовательного процесса. Чтобы создать позитивный климат в классе, можно использовать методы управления классом, которые способствуют позитивному поведению, а также предотвращают и сокращают поведенческие проблемы у обучающихся. Важно создать для обучающихся возможности взаимодействовать и сотрудничать друг с другом, а педагогу быть образцом для подражания в том, как взаимодействовать с другими, справляться с трудностями и вести себя просоциально.

Нами апробированы и показали эффективность педагогические условия формирования социально-коммуникативных навыков личности младших школьников: включение младших школьников в процесс овладения способами просоциального поведения, характеризующегося социальным сотрудничеством и взаимодействием и комплекс ситуаций по воспроизведению коммуникативных практик в различных видах деятельности; поэтапная технология социально-коммуникативного развития младших школьников в образовательном пространстве лицея; критерии и показатели диагностики социально-коммуникативного развития младших школьников в процессе практико-ориентированной коммуникативной деятельности, способствующей их самореализации.

**Выводы.** Таким образом, теоретический анализ монографических и диссертационных исследований, проведенный нами, определить характеристику социально-коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста: навыки ответственного принятия решений (способность принимать безопасные и этические решения в отношении своего поведения и взаимоотношений с другими), навыки взаимоотношений (способность устанавливать и поддерживать дружеские отношения, слушать других, сотрудничать, помогать другим и реагировать на конфликты конструктивным образом), навыки социальной осведомленности (способность понимать поведение других, принимать их точку зрения и сочувствовать) и навыки личного самоуправления (способность регулировать свои эмоции, поведение и мысли, самоэффективность и способность оценивать свои сильные и слабые стороны).



Социально-коммуникативные навыки воздействуют на социально-коммуникативное развитие личности, способствуя:

- развитию мотивационной сферы младших школьников (познавательные интересы, любознательность, личностные мотивы общения);
- расширяя представления о социальных явлениях, нравственных нормах и ценностях; развивая коммуникативные и речевые умения, волевые качества (инициативность, активность, самостоятельность и ответственность);
- восприятно и воспроизведению эмоций, оценочного отношения младших школьников к окружающему миру.

#### Литература:

1. Бахтеева Э.И. Социально-коммуникативное развитие ребенка дошкольного возраста как аспект личностного становления / Э.И. Бахтеева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 11. – С. 16-20. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95120.htm>
2. Библер В.С. Диалог о диалогике // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 139-150.
3. Бондаревская Е.В., Шоган В.В., Лукаш С.Н., Сторожакова Е.В., Картавцева О.Д., Анфимова Л.А. Концептосфера и культурные практики духовно-нравственного воспитания в школе и вузе / Е.В. Бондаревская, В.В. Шоган, С.Н. Лукаш, Е.В. Сторожакова, О.Д. Картавцева, Л.А. Анфимова // Известия кафедры педагогики ПИ ЮФУ. – Ростов н/Д. – 2010. – №2. – С. 4-11.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 2001. – 536 с.
5. Запорожец А.В. Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе / А.В. Запорожец // Вопросы психологии. – 1963. – № 5.
6. Козлова С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью / С.А. Козлова. – М.: Просвещение, 2013. – 244 с.
7. Коломийченко Л.В. Дорогою добра. Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников / Л.В. Коломийченко. – М.: Сфера, 2017. – 346 с.
8. Лисина М.И. Формирование личности ребёнка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: «Питер», 2009. – 196 с.
9. Маханева М.Д. Мы вместе. Социально-коммуникативное развитие дошкольников / М.Д. Маханева. – М.: Сфера, 2017. – 651 с.
10. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. – 3 -е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.
11. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – М.: Издательский центр «Академия», 1997. – 496 с.
12. Субботский Е.В. Детство в условиях разных культур / Е.В. Субботский // Вопросы психологии. – 1979. – № 6, 8.
13. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И.В. Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.
14. Эльконин Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Д. Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 1967. – 320 с.
15. Якобсон С.Г. Хрестоматии по возрастной и педагогической психологии / Ред. И.И. Ильясков, В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та., 1981. – С. 174-179.
16. Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. Vol. 6. Six theories of child development (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
17. Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education*, Volume 3 (pp. 1643-1647). Oxford, England: Pergamon Press
18. Catalano, R., Kosterman, R., Hawkins, J.D., Newcomb, M. & Abbott, R. (1996). Modeling the etiology of adolescent substance use: A test of the social development model. *Journal of Drug Issues*, 26, 429-455
19. Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.

Педагогика

УДК 378.016:81'243

магистрант Ваганова Анна Алексеевна

Северо-Восточный Федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент Ушницкая Виктория Вильямовна

Северо-Восточный Федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск)

### ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

*Аннотация.* В статье рассмотрена проектная технология как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Формирование коммуникативной компетенции определяется направленностью этапов работы над проектом. Автор полагает, что целенаправленно организованная работа над проектом в ходе изучения речевого материала, поможет сформировать и усовершенствовать конкретные речевые навыки, которые в совокупности приведут к развитию коммуникативной компетенции студентов.

*Ключевые слова:* проектная технология, иноязычная коммуникативная компетенция, презентация проекта, среднее профессиональное образование.

*Annotation.* The article considers project technology as a means of forming foreign language communicative competence of students. The formation of communicative competence is determined by the direction of the stages of work on the project. The author believes that purposefully organized work on a project in the course of studying speech material will help to form and improve specific speech skills, which together will lead to the development of students' communicative competence.

*Keywords:* project technology, foreign language communicative competence, project presentation, secondary professional education.

**Введение.** С каждым годом растут требования, предъявляемые ФГОС к результатам обучения английскому языку. Следует отметить, что в процессе обучения иностранным языкам одной из больших проблем является недостаточность практического овладения иноязычной коммуникативной компетенцией. Данная проблема касается не только школ республики, но и средне-специальных учебных заведений. Для появления стремления и желания качественно владеть английским языком, нужно в полной мере осознавать всю важность данного предмета. В своей статье мы рассматриваем

применение проектной технологии как средства формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов ССУЗа при обучении английскому языку.

Ни одно занятие по иностранному языку не проходит без изучения или повторения лексического и грамматического материала, которые вводятся, либо объясняются с помощью различных методов. Преподаватели используют различные методы и приемы для изучения нового материала, а затем и для его закрепления. Это всевозможные презентации, картинки, настольные игры, карточки и так далее. Но реализация ФГОС требует введения личностно-ориентированных технологий, среди которых есть одна эффективная технология – проектная технология.

Цель нашего исследования – теоретически обосновать и экспериментально подтвердить эффективность проектной технологии в формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

Гипотеза исследования заключается в том, что использование проектной технологии на занятии по иностранному языку позволит целенаправленно развивать иноязычную коммуникативную компетенцию студентов среднего профессионального образования, а также поможет вызвать устойчивый интерес к изучению английского языка.

Для достижения поставленной цели, необходимо решить следующие задачи:

- проанализировать теоретическую литературу по теме исследования;
- рассмотреть проектную технологию как условие развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов;
- разработать и апробировать занятия с использованием проектной технологии для развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов 1 курса группы ЗТ-20 (на примере темы «My native village (town)»).

Методологическая основа исследования опирается на труды по формированию иноязычной коммуникативной компетенции (М.Н. Вятютнев, Е.Н. Соловова, А.Н. Щукин и др.); по применению проектной технологии (Т.Н. Галиулина, И.А. Зимняя, С.Б. Чернобай).

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что обобщены и систематизированы теоретические знания по указанной проблеме.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования результатов данной работы как на занятиях по английскому языку, так и во время прохождения студентами педагогической практики.

База исследования является Колледж технологий и управления Федерального государственного образовательного учреждения «Арктический государственный агротехнологический университет» ГО «город Якутск».

**Изложение основного материала статьи.** Методологическая основа исследования опирается на труды по формированию иноязычной коммуникативной компетенции (М.Н. Вятютнев, Е.Н. Соловова, А.Н. Щукин и др.); по применению проектной технологии (Т.Н. Галиулина, И.А. Зимняя, С.Б. Чернобай).

Никитина Т. дает следующие определения понятий «коммуникативная компетенция» и «иноязычная коммуникативная компетенция»: «Коммуникативная компетенция – это сочетание навыков успешного общения и взаимодействия одного человека с другими. К этим навыкам относятся грамотность речи, владение ораторским искусством и способность наладить контакт с разными типами людей. Также коммуникативная компетенция – это владение определенными знаниями и умениями» [6].

«Иноязычная коммуникативная компетенция включает в себя не просто использование базового лексикона, но и знание разговорных, профессиональных слов и выражений, представление о культуре, законах и поведении других народов. Это особенно актуально в современном российском обществе, которое стало более мобильным и имеет международные контакты всех уровней. К тому же иностранные языки способны развивать мышление, поднимают как образовательный, так и культурный уровень учащихся» [6].

Ведущий исследователь в области современных технологий обучения учащихся Е.С. Полат определяет метод проектов как «определенным образом организованную поисковую, исследовательскую деятельность учащихся, индивидуальную или групповую, которая предусматривает не просто достижение того или иного результата, оформленного в виде конкретного практического выхода, но и организацию процесса достижения этого результата» [7, С. 15].

По Е.С. Полат «в основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления» [7].

Использование метода проектов является одним из условий формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся на уроках английского языка. Проектная технология в обучении иностранному языку предоставляет возможность обучающимся использовать язык в ситуациях реальной повседневной жизни, что способствует лучшему усвоению и закреплению знаний иностранного языка, и развитию различных речевых умений: чтения, письма, аудирования и говорения.

В проектной технологии различают такие этапы, как ценностно-ориентированный, конструктивный, оценочно-рефлексивный, презентативный, оценочный.

На формирующем этапе опытно-практической работы была организована проектная работа с учетом этапов работы.

Практическая работа проводилась на базе Колледжа технологий и управления Федерального государственного образовательного учреждения «Арктический государственный агротехнологический университет» ГО «город Якутск» в дистанционном формате. В исследовании приняли участие 10 студентов 1 курса группы ЗТ-20 по специальности 360202 «Зоотехния».

Исследование состояло из трех этапов.

Констатирующий этап: определение сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов 1 курса.

Формирующий этап: разработка и проведение практических занятий по иностранному языку.

Контрольный этап: определение эффективности проведенной работы.

С целью выявления уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов использовали следующие методики: беседа, анкетирование, чтобы выявить затруднения в учебной деятельности, связанные с формированием коммуникативной компетенции на основе опроса (авт. Н.И. Дереклеева), оценка защиты проекта.

Нами была изучена характеристика языковой подготовки учебной группы ЗТ-20. В группе 10 студентов, из них 7 юношей, 3 девушки в возрасте 17-21 года. Уровень обученности студентов средний, есть несколько сильных и способных студентов. В основном студенты активно работают на занятии, стараются по мере возможности отвечать на вопросы. Можно сказать, что студенты понимают цели учебных действий. Студенты стремятся пользоваться изучаемым языком, но некоторые боятся и стесняются отвечать на вопросы.

Проведен контроль развития коммуникативной компетенции в форме диалога и монолога на тему «Cities in the Republic of Sakha (Yakutia)».

Обучение проходит дистанционно, поэтому студенты будут защищать проекты на платформе Zoom.

Цель проекта: развитие коммуникативной компетенции и формирование умений и навыков проектной деятельности у студентов на занятии по иностранному языку. Краткая информация о проекте: данный проект студенты будут составлять индивидуально.

Результатами работы студентов являются:

- формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов;
- формирование навыков и умений проектной деятельности студентов;
- развитие интереса к культурному наследию своего народа.

Для защиты своего проекта студенты готовят презентацию по следующим аспектам:

- Название проекта, ФИО участника, учебное заведение;
- В рамках каких предметных областей проводился проект;
- Программное и техническое обеспечение проекта.

Защита, в ходе которой студенты рассказывают о ходе работы над проектом, проходит на английском языке. В конце презентации отводится время на обсуждение, студенты отвечают на вопросы других участников проекта.

Следовательно, проектная технология направлена на формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

Тема проекта «Место, где я живу», обсуждалась совместно со студентами.

1 этап – ценностно-ориентированный. Была выбрана основная информация, которая будет представлена в будущем проекте. Это:

- Основная информация студента;
- Местонахождение деревни (города), численность населения;
- Известные люди;
- Достопримечательности;
- Интересные факты.

2 этап работы над проектом – конструктивный.

Обучающиеся на данном этапе собирали информацию, выполняли творческие самостоятельные работы, как сочинение, диалог в форме интервью иностранного гостя о нашей столице, Якутске. Также собирали печатный иллюстративный материал.

3 этап работы над проектом – оценочно-рефлексивный.

На этом этапе студенты оформляли работу, выполняли задания для проверки устной речи (диалог, монолог).

4 этап – презентация проекта, презентативный.

Направленность этапа: развитие коммуникативной компетенции в монологической и диалогической форме.

На данном этапе студенты представляют свои готовые проектные работы. Способ презентации: устная презентация с использованием презентации PowerPoint и защита проекта.

5 этап – контроль, оценочный.

На данном этапе преподаватель совместно с обучающимися оценивает проектные работы.

Рефлексия проекта была в форме обсуждения и с использованием метода «Синквейн».

Проведенный нами анализ результатов диагностики развития коммуникативной компетенции студентов обнаруживает проблемы в говорении в учебной группе, показывает, что коммуникативная компетенция недостаточно развита, есть затруднения в области коммуникации. Необходимо провести работу по развитию языковой коммуникативной компетенции студентов, что и стало целью формирующего этапа. Используя проектную технологию, можно достичь положительную динамику в развитии коммуникативной компетенции.

В процессе активного обучения студенты овладевают целым рядом важнейших компетенций: осознавать свои цели и потребности, отбирать необходимые материалы, пользоваться различными видами информации; осмысливать и обсуждать результаты своей деятельности; взаимодействовать с преподавателем и между собой; активно мыслить и познавать действительность посредством иностранного языка, добывать необходимые знания и умения и успешно использовать их в практической деятельности, что позволяет не только пробудить интерес к изучению иностранного языка, но и повысить их уровень мотивации.

**Выводы.** На основе вышеизложенного мы пришли к следующим результатам:

1. Раскрыта сущность формирования иноязычной коммуникативной компетенции по иностранному языку.
2. Рассмотрена проектная технология как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов ССУЗа на уроках английского языка.
3. Разработаны и апробированы уроки с использованием проектной технологии для развития коммуникативной компетенции. Результаты пробного обучения показали положительную динамику развития коммуникативной компетенции студентов.
4. Для этого нами были определены этапы работы над проектами для формирования коммуникативной компетенции.

**Литература:**

1. Борисова, Е.М. Проект на уроках немецкого языка / Е.М. Борисова // Иностранные языки в школе. – 1992. – №2. – С. 13-14.
2. Вятютнев, М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах [Текст] / М.Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38-45.
3. Галиулина, Т.Н. Обучение иностранному языку с помощью новых информационных технологий / Т.Н. Галиулина // Английский язык в системе “Школа – Вуз”: материалы Региональной Научно-практической конференции. – Новосибирск, 2003 // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 4 – С. 16-20.
4. Душеина, Т.В. Проектная методика на уроках иностранного языка / Т.В. Душеина // Иностранный язык в школе. – 2003. – № 5. – С. 38-41.
5. Зимняя, И.А. Проектная методика обучения ИЯ / И.А. Зимняя, Т.Е. Сахарова // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 20-21.
6. Никитина Т. Коммуникативная компетенция и ее формирование. URL: [http://www.syl.ru/article/171385/new\\_kommunikativnaya-kompetentsiya-i-ee-formirovanie](http://www.syl.ru/article/171385/new_kommunikativnaya-kompetentsiya-i-ee-formirovanie)
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева [и др.] / под ред. Е.С. Полат – М.: Академия, 2008. – 272 с.

8. Чернобай, С.Б. Организация международных проектов по электронной почте: Проблемы и преимущества / С.Б. Чернобай // Материалы Региональной Научно-практической конференции “Английский язык в системе “Школа – Вуз”. – Новосибирск, 2003. // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 4 – С. 16-20.

9. Шукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 3-е изд. / А.Н. Шукин. – М.: Изд-во «Филоматис», 2007. – 480 с.

Педагогика

УДК 376.37

магистрант **Васищева Марина Васильевна**

Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону);

магистрант **Бузинова Анастасия Сергеевна**

Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону);

магистрант **Дыкина Юлия Алексеевна**

Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

## ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

*Аннотация.* Выявление и коррекция нарушений развития речи у детей дошкольного и младшего школьного возраста являются основной задачей работы логопеда. Большинство речевых нарушений успешно поддаются полному устранению. Систематические занятия, проводимые согласно специально разработанным программам, способны в значительной степени улучшить речь детей со значительными отклонениями в физическом развитии. В представленной статье рассмотрены основные причины возникновения речевых нарушений и приведены основные пути совершенствования логопедической помощи у детей младшего возраста.

*Ключевые слова:* логопедия, речевые нарушения, логопедическая помощь дошкольникам, развитие речи, особенности дошкольного и младшего школьного возраста.

*Annotation.* The identification and correction of speech development disorders in children of preschool and primary school age is the main task of the speech therapist's work. Most speech disorders can be successfully eliminated completely. Systematic classes, conducted according to specially designed programs, can significantly improve the speech of children with significant disabilities in physical development. In the presented article, the main reasons for the occurrence of speech disorders are considered and the main ways to improve speech therapy assistance in young children are presented.

*Keywords:* speech therapy, speech disorders, speech therapy assistance to preschoolers, speech development, especially preschool and primary school age.

**Введение.** Речь – это особый вид деятельности человека, в ходе которой происходит реализация мыслительных процессов через языковые средства (слова, словосочетания, предложения и т.п.). Она практически не встречается без словесного языка, а язык может функционировать только в речевой среде. Вот почему главной целью обучения дошкольников и школьников младшего возраста является формирование речевых навыков, культуры речевого общения и, конечно же, умения пользоваться лексическими инструментами языка. В задачи логопедии входит развитие мышления, памяти и восприятия ребенком окружающего мира, выявление и коррекция нарушений речи ребенка, определение и, по возможности, устранение причин возникновения нарушений речи, наблюдение и оценка эффективности применяемых методик и занесение полученной информации в соответствующую документацию.

**Изложение основного материала статьи.** Актуальность рассматриваемой темы заключается в раскрытии новых методик логопедической работы с детьми младшего дошкольного и школьного возраста с речевыми нарушениями. Нарушения речи способны в значительной мере снизить качество жизни человека, ограничивая его способность к коммуникации и эффективной социальной адаптации, поэтому любые отклонения в речевой сфере ребенка необходимо своевременно выявлять и корректировать. При этом следует использовать самые передовые технологии, которые предоставляет научно-технический прогресс.

Целью представленной работы является систематизация теоретического опыта исследователей в области логопедической коррективной помощи нарушениям речевого развития, а также определение путей совершенствования логопедической помощи детям дошкольного и младшего школьного возраста.

Вообще все психолого-педагогические проблемы, возникающие в процессе развития речи дошкольников можно разделить на три типа:

1. Структурные – проблемы, возникающие у дошкольника в ходе формирования структурных уровней языковой системы: лексического, грамматического, фонетического;

2. Функциональные – проблемы, возникающие в ходе развития связной речи или речевого общения;

3. Когнитивные – затруднения у дошкольника, возникающие в ходе осознания речевых или языковых явлений.

Все перечисленные проблемы могут быть преодолены путем применения методических средств речевого развития. К ним относят:

1. Обучение - целенаправленный, систематический и планомерный процесс, в ходе которого с помощью педагога дошкольники формируют набор речевых умений. Обучение осуществляется путем проведения занятий (в различных формах), чтения литературных произведений, анализа книжных иллюстраций и тому подобных методических приемов;

2. Воздействие на центр речевой деятельности. При этом формируется речевая среда путем создания в группе книжного уголка, размещения наглядного материала.

Дудьев В.П. отмечает, что в том случае, когда ребенок имеет выраженные физиологические нарушения в моторике или функционировании органов чувств, его возможности изучать окружающий предметный мир сильно ограничиваются. Соответственно, формирование предметного сознания не может идти правильно. Кроме физиологических нарушений, серьезное отрицательное влияние на речевое развитие дошкольников и детей младшего школьного возраста, «...оказывает социальная депривация и ограничение доступа к культурным ценностям» [1, С. 80].

М.М. Кольцова в книге «Движение и развитие сенсорной речи. Движение и развитие моторной речи» обращает внимание на то, что речь необходимо активно развивать в первые три года жизни ребенка, и развитие это неразрывно связано с различными играми. Такая сложная роль двигательной деятельности объясняется тем, что «...все функции центральной нервной системы лучше всего тренируются и развиваются именно в этот период роста и становления. Если по

какой-либо причине в развитии моторики и речи произойдет задержка, то это в дальнейшем может нанести невосполнимый урон развитию ребенка в будущем и компенсируется с большим трудом и не в полном объеме» [2, С. 36].

Леонтьев А.А. установил, что «развивать речь ребенка побуждает потребность в общении. В основе общения лежит разумное понимание, намеренная передача мыслей и чувств, все это требует развития системы речи. Ведь для передачи чувств и мыслей от одного человека к другому обязательно необходимо обобщить содержание информации, которую желательно передать, а это возможно только при помощи развитой речи, то есть речевой коммуникации» [6, С. 38]. Иными словами, человек при помощи мышления отражает окружающую реальность, применяя обобщения.

Исследования проводились на базе детского сада МБДОУ д/с № 28 г. Новошахтинска и ГКОУ РО «Центр образования детей с ограниченными возможностями здоровья». В ходе исследовательской деятельности изучены логопедические заключения и методы работы с детьми имеющими речевые нарушения. Были выявлены серьезные отклонения в развитии речи, которые очень сложно поддаются корректировке и связаны с нарушениями физиологических функций организма ребенка. В качестве примера таких нарушений можно привести алалию.

Такие тяжелые поражения речевой деятельности приводят к нарушению процесса коммуникации ребенка с окружающим миром, ведь коммуникация – это не только общение другими индивидами. Это еще и способность усваивать и передавать свой и чужой опыт. Без такого взаимодействия жизнь человека не может протекать полноценно. Вот почему даже при тяжелых формах алалии с таким ребенком необходимо проводить занятия, направленные не только на его речевое, но и на его интеллектуальное развитие. Здесь актуальным представляется использование методики синквейна.

Синквейн – пятистрочная стихотворная форма, возникшая в США в начале XX века под влиянием японской поэзии. В логопедии методика синквейна – методика, направленная на развитие речи детей. Дидактический синквейн – это творческое задание, при выполнении которого ребенок развивает способность выявлять наиболее существенные компоненты в предложенном материале, анализировать их и самостоятельно делать выводы. Эта методика не только развивает речь ребенка, но и активизирует его интеллектуальную деятельность [3, С. 54].

Синквейн составляется согласно определенным правилам:

1. Первая строка – подбор существительного, которое наиболее точно отражает предмет речи;
2. Вторая строка – должна содержать два прилагательных, которые, по мнению ребенка, наиболее точно выражают свойства предмета речи;
3. Третья строка – содержит три глагола, выражающие действия предмета речи;
4. Четвертая строка – короткая фраза, выражающая отношение ребенка к предмету речи;
5. Пятая строка – слово или словосочетание, которое, по мнению ребенка, связано с первым существительным и отражает сущность темы синквейна.

Например: 1. Кошка. 2. Красивая, добрая. 3. Сидит, мурлычет, играет. 4. Я люблю гладить кошку. 5. Домашнее животное.

Таким образом, для того, чтобы ребенок правильно составлял синквейн, он должен развивать свой словарный запас, усвоить навык обобщения, понимать взаимосвязь между словом-предметом, словом-признаком и словом-действием, развивать навык правильной постановки вопроса и выражения своих мыслей в виде связной речи. По мнению Кобяковой Г.Н., наибольшую пользу методика синквейна приносит в логопедической работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, так как словарь таких детей в значительной мере обеднен и отличается от нормы однотипностью используемых грамматических форм. Дети с подобными речевыми нарушениями зачастую не понимают значения слов, испытывают сложность в их подборе, затрудняются в составлении словосочетаний.

М.М. Кольцова считает, что уровень развития речи дошкольника находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук. Она отмечает, что «...если развитие движений пальцев соответствует возрасту ребенка, то и речевое развитие его будет в пределах нормы, если же развитие движений пальцев отстает – задерживается и развитие речи» [2, С. 45]. Начало развития словесной речи ребенка связано с достижением достаточной тонкости движений пальцев его рук. Развитие пальцевой моторики как бы подготавливает почву, способствует формированию функциональной готовности речедвигательного анализатора, особенно его коркового отдела, для последующего развития произносительной стороны речи.

Для коррекции речевых нарушений у детей с заболеваниями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, разработаны специализированные логопедические комплексы, базирующиеся на современных компьютерных технологиях и требующие особой подготовки логопеда. В качестве примера такого комплекса можно привести компьютерный логопедический комплекс «Речевой калейдоскоп». Эта программа создана с использованием автоматизации звуков, разработана «кафедрой сурдопедагогики РГПУ им. А.И. Герцена под руководством доцента Л.П. Назаровой» [4, С. 152]. В ходе занятий проводится работа над постановкой правильного дыхания ребенка в процессе речи, коррекция моторной дислалии и иных сложных речевых нарушений, возникающих в результате поражения органов слуха ребенка или его речевого аппарата. Дети учатся управлять речевой интонацией, правильно расставлять логические ударения в словах, контролировать темп речи, тренировать правильное звукопроизношение. Комплекс позволяет работать с детьми разного возраста.

Использование логопедами и дефектологами современных технологий в работе с детьми будет расширяться. При этом нельзя забывать, что специализированные логопедические программы на данный момент являются прекрасным дополнением к работе специалиста, но пока не способны полностью заменить его работу по коррекции звукопроизношения, обогащению словарного запаса ребенка и обучению его правильному грамматическому построению речи. Иванова А.В. перечисляет основные направления логопедической помощи, где на данный момент желательно использовать специализированные логопедические программы:

1. «Звукопроизношение, развитие фонематического слуха;
2. Формирование лексики и грамматики у детей с речевыми нарушениями;
3. Развитие коммуникативных навыков;
4. Развитие артикуляции;
5. Развитие мелкой моторики;
6. Развитие словесно-логического мышления;
7. Развитие у детей таких качеств, как внимание, вербальная и зрительная память, мотивация, воля» [2, С. 85].

Изучение условий воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии в образовательных учреждениях и результатов бесед с воспитателями и учителями показало, что воспитатели и учителя нуждаются в серьезной подготовке к коррекционному воспитанию и обучению таких детей.

Исследование условий семейного воспитания детей с отклонениями в развитии и педагогических возможностей родителей позволили установить, что «...во многих семьях необходимая работа по общему и речевому развитию не ведется. В большинстве случаев родители недооценивают важность и необходимость проведения систематической,

целенаправленной воспитательной работы в семье в целях всестороннего развития детей, не ориентированы в содержании и приемах этой работы» [1, С. 19].

С учетом особенностей детей раннего возраста, в детских дошкольных учреждениях и даже в младших классах школы педагогами предусмотрена целенаправленная работа по развитию речи у детей. Эта работа проводится по системе, охватывающей формирование словарного запаса, звуковую культуру речи, связную речь и интегрируется с другими видами познавательной деятельности детей. При этом развитие речи и звукопроизношения происходит как в процессе организованного образовательного процесса, так и во время индивидуальной работы с ребенком, и во время нерегламентированного общения между детьми и воспитателем.

Комплексная диагностика, коррекционная психолого-медико-логопедическая работа и пролонгированное обучение детей, имеющих речевые нарушения на фоне соматической, нервно-психологической ослабленности, позволяют преодолеть трудности в обучении уже на первом году пребывания в школе. Грамотное использование компьютерных игровых развивающих программ дефектологами, логопедами, психологами позволяет добиться повышения эффективности обучения. Это новая и интересная форма индивидуальной работы.

**Выводы.** На основании проведенного анализа, можно выделить следующие направления совершенствования логопедической помощи детям дошкольного и младшего школьного возраста:

1. Раннее комплексное психолого-медико-педагогическое обследование дошкольников для выявления возможных нарушений речевого развития. Чем раньше такие нарушения выявлены, тем больше вероятность нормализации развития ребенка;
2. Проведение комплексной коррекционной работы, с применением новых логопедических технологий, таких, как синквейн;
3. В случае выявления сложных нарушений – использование специализированных логопедических программ, базирующихся на современных компьютерных технологиях, таких, как «Речевой калейдоскоп».

#### **Литература:**

1. Дудьев В.П. Взаимосвязь развития двигательной и речевой функциональных систем человека в нормальном и нарушенном онтогенезе // Вестник ТГПУ. – 2006. – №10. – [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-razvitiya-dvigatelnoy-i-rechevoy-funktsionalnyh-sistem-cheloveka-v-normalnom-i-narushennom-ontogeneze> - (дата обращения: 17.11.2021).
2. Иванова А.В. Использование информационных технологий в логопедической работе с детьми дошкольного возраста // Ступени в науку. – 2021. – №. 1. – С. 85-88. – [Электронный ресурс] – URL: <https://clck.ru/YtYtW> - (дата обращения: 17.11.2021)
3. Кобякова Г.Н. Синквейн – технология в логопедической практике // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2015. – №2. – С. 54-55 – [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sinkveyn-tehnologiya-v-logopedicheskoj-praktike> – (дата обращения: 17.11.2021)
4. Копичева А.А., Крючков В.П. Возможности применения информационных компьютерных технологий в логопедической работе // Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза. – 2017. – С. 152-159. – [Электронный ресурс] – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30615702> – (дата обращения: 17.11.2021)
5. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. – М., 1973 – 144 с.
6. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
7. Струнина Е.И., Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие. – М.: Глобус Кловер. – 2008. – 288 с.

**Педагогика**

#### **УДК 378**

**доцент Величкина Ольга Владимировна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент Подлеснов Андрей Александрович**

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

### **АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕЛЕВИЗИОННОЙ ИНДУСТРИИ К ОРГАНИЗАЦИОННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются результаты опытно-экспериментальной работы по подготовке будущих специалистов телевизионной индустрии к организационно-творческой деятельности, основанной на апробации модели и комплекса педагогических условий такой подготовки, приводятся данные диагностического, формирующего и обобщающего этапов педагогического эксперимента, интерпретируются полученные сведения на основе установленных критериев. Эксперимент проводился в естественных условиях образовательного процесса Краснодарского государственного института культуры, в статье отражены особенности его проведения и предложен ряд пунктов для эффективности внедрения разработанной методики в практику других вузов.

*Ключевые слова:* подготовка будущих специалистов телевизионной индустрии, педагогический эксперимент, педагогическая модель, организационно-творческая деятельность.

*Annotation.* The article considers the results of experimental work on the preparation of future TV industry specialists for organizational and creative activities based on the approbation of the model and the complex of pedagogical conditions for such training. The article quotes data of the pedagogical experiment's diagnostic, formative, and ascertaining stages, and it interprets the information obtained on the basis of established criteria. The experiment was carried out in the natural conditions of the educational process at the Krasnodar State Institute of Culture. The article reflects the features of its implementation and suggests a number of points for the implementation effectiveness of the developed methodology in the practice of other universities.

*Keywords:* preparation of future TV industry specialists, pedagogical experiment, pedagogical model, organizational and creative activities.

**Введение.** Современные формы и способы развития медиасферы требуют формирования у специалистов телеиндустрии дополнительных профессиональных компетенций. Исследование профессиографии специалистов телевизионных компаний России, показывает, что, независимо от особенностей каждой специальности, существенную роль

в их работе занимает организационно-творческая деятельность, что обусловлено спецификой создания телепрограмм. Однако в образовательном процессе вузов этой работе уделяется недостаточно внимания. «Современный востребованный специалист, безусловно, должен быть многофункциональным, способным к синтезу и обновлению знаний и квалификаций, быстрой адаптации к изменяющимся условиям профессиональной деятельности. Междисциплинарная интеграция становится необходимой характеристикой профессионального образования» [2] – отмечают педагоги и исследования телеобразования.

Целью исследования являлось решение проблемы подготовки будущих специалистов телевизионной индустрии к организационно-творческой деятельности на теоретическом и практическом уровнях с помощью разработки и апробации модели подготовки и определения комплекса педагогических условий ее реализации. Создание модели базировалось на основе системного (В.Г. Афанасьев [1], И.В. Блауберг [3], Э.Г. Юдин [8] и др.), компетентностного (И.А. Зимняя [5], А.В. Хуторской [10] и др.) и средового (Ю.П. Ветров, Н.П. Клушина [4], Ю.С. Мануйлов [7] и др.) подходов, ее структура включает нормативно-методологический, ресурсно-организационный, процессно-операционный, медиа-презентационный, результативно-оценочный компоненты. Для эффективной реализации модели разработан комплекс координационно-технологических и содержательно-методологических педагогических условий.

**Изложение основного материала статьи.** Эксперимент является одним из распространенных способов проверки научных данных, активно применяется разными направлениями в науке, в том числе и в педагогике. Ю.З. Кушнер педагогическим экспериментом называет «научно обоснованную и хорошо продуманную систему организации педагогического процесса, направленную на открытие нового педагогического знания, проверки и обоснования заранее разработанных научных предположений, гипотез [6]. Используя опыт педагогов-исследователей, эксперимент по апробации разработанной нами модели и комплекса педагогических условий проводился в несколько этапов – диагностическом, формирующем и обобщающем. Педагогический эксперимент осуществлялся в Краснодарском государственном институте культуры с участием студентов, обучающихся по направлениям 55.05.01 «Режиссура кино и телевидения», 55.05.03 «Кинооператорство» и 55.05.04 «Продюсерство».

В эксперименте приняли участие контрольная (КГ) – 46 человек и экспериментальная группа (ЭГ) – 50 человек. При этом в контрольной группе модель применялась фрагментарно без обеспечения педагогических условий, в то время как в экспериментальной группе реализована модель подготовки и два вида педагогических условий в полном объеме.

Работа осуществлялась на основе выявленных критериев сформированности готовности к организационно-творческой деятельности на телевидении и определения соответствующего теме исследования диагностического аппарата. Выбор критериев исследовательской работы базировался на теоретических разработках современных ученых: «формулирование критериев должны отражать особенности оцениваемого явления, а не общие структурные компоненты личности; критерии должны быть одноуровневыми, ни один критерий не должен рассматриваться как составная часть другого критерия» [9]. Исходя из этого положения нами выявлены следующие критерии и способы диагностики:

- гносеологический критерий (определяющий систему знаний в области организационно-творческой деятельности специалиста телевизионной индустрии) предполагает такие методы диагностики как устные и письменные опросы, тестирование, для этого использовались специально разработанные, авторские опросные листы и тестовые задания;
- профессионально-деятельностный критерий позволяет оценить совокупность умений, навыков, а также опыта в рамках организационно-творческой деятельности специалистов телевизионной индустрии. В диагностике использовались такие методы как упражнения, наблюдение, самооценка, экспертиза продуктов деятельности. Студенты выполняли конкретные задания по организации, творческой разработке и съемке телепрограмм;
- мотивационно-ценностный критерий позволяет оценить ценностное отношение и мотивацию к реализации организационно-творческой деятельности на телевидении;
- субъектный критерий характеризует личностные качества, необходимые будущему специалисту телевизионной индустрии. Для диагностики использовались тесты и опросные листы.

Результат диагностического этапа эксперимента показал примерно одинаковый низкий уровень сформированности готовности к осуществлению организационно-творческой деятельности в обеих группах эксперимента.

Таблица 1

Результаты диагностического этапа эксперимента

Группа	Контингент	Критерии	Уровни проявления критериев					
			недостаточный		достаточный		продвинутый	
			абс.	%	абс.	%	абс.	%
КГ	48	гносеологический	39	81,25	6	12,5	3	6,25
		профессионально-деятельностный	43	89,58	4	8,33	1	2,08
		мотивационно-ценностный	40	83,33	8	16,67	0	0,00
		субъектный	34	70,83	10	20,53	4	8,33
ЭГ	46	гносеологический	40	86,96	3	6,52	3	6,52
		профессионально-деятельностный	41	89,13	4	8,7	1	2,17
		мотивационно-ценностный	40	86,96	6	13,04	0	0,00
		субъектный	37	80,43	7	15,22	2	4,35
Итого	94	гносеологический	79	80,04	9	9,57	6	6,38
		профессионально-деятельностный	86	91,49	7	7,45	2	2,13
		мотивационно-ценностный	80	85,11	12	12,77	0	0,00
		субъектный	71	75,53	17	18,09	6	6,38

Апробация модели и педагогических условий предусматривала в рамках *ресурсно-организационного компонента*: работу по обеспечению необходимого материально-технического оснащения на базе вуза для осуществления

организационно-творческой деятельности в рамках создания телепрограмм; выстраивание взаимодействия с внешней средой – телеканалами-партнерами вуза, а именно: экскурсии на такие телеканалы; организацию производственной практики; мастер-классы с участием работодателей; совместное производство телепрограмм силами сотрудников телеканалов с привлечением студентов.

В рамках *процессно-операционного компонента* непосредственно осуществлялась поэтапная подготовка будущих специалистов телевизионной индустрии к организационно-творческой деятельности по изучению теоретической информации и отработке ее на практике, по мотивации и целеполаганию будущих специалистов телевизионной индустрии к осуществлению организационно-творческой деятельности путем демонстрации преимуществ грамотной реализации организационно-творческой деятельности на конкретных примерах из практики создания телепрограмм; необходимой для грамотного выполнения работы. Мониторинговый раздел программы осуществлялся путем проведения открытых просмотров работ студентов с участием обучающихся, преподавателей и представителей телеканалов-партнеров, студенческих научно-практических конференций, обеспечивающих профессиональное обсуждение видеоконтента, анализ деятельности студентов в формате развивающей обратной связи.

В рамках *медиа-презентационного компонента* модели происходила демонстрация лучших работ студентов (сюжетов, документальных фильмов) в эфире телеканалов «Краснодар» и «Кубань 24»; проводились фестивали студенческих работ «Золотая бабочка», «Молодой Киновек» и др.

В процессе апробации разработанной нами модели и комплекса педагогических условий осуществлялся непрерывный мониторинг их использования в естественных условиях образовательной среды вуза.

Итоги формирующего этапа эксперимента продемонстрировали изменения, произошедшие в экспериментальной группе, где показатели стали лучше по всем пунктам. Большинство участников экспериментальной группы по гносеологическому и профессионально-деятельностному и субъектному критериям достигли достаточного уровня, однако уровень по мотивационно-ценностному критерию по-прежнему был преимущественно недостаточным.

В результате обобщающего этапа эксперимента по гносеологическому критерию в экспериментальной группе выявлен достаточный уровень у 41,3% студентов, а продвинутый у 47,83% студентов в отличие от контрольной группы, где большинство участников (52,08%) показали недостаточный уровень. В рамках профессионально-деятельностного критерия в экспериментальной группе достаточный уровень проявили 48,43% участников, а в контрольной группе только 14,58%. Наибольшее различие наблюдается по мотивационно-ценностному критерию, где у экспериментальной группы демонстрируется выраженный рост и продвинутый уровень показали 32,61% участников, в то время как в контрольной группе продвинутый уровень не продемонстрировал ни один студент, при этом недостаточный уровень у 83,33% участников эксперимента.

Выполненное нами теоретическое исследование и педагогический эксперимент с использованием статистического критерия хи-квадрат показали, что между группами КГ и ЭГ наблюдаются существенные отличия, распределение студентов в этих группах по уровню готовности к осуществлению организационно-творческой деятельности на телевидении различно, причем эти различия не случайны, детерминируются апробируемой нами авторской моделью и комплексом педагогических условий и могут быть повторно получены при аналогичных обстоятельствах.

**Выводы.** В целом, эксперимент продемонстрировал положительные эффекты от апробации, разработанной нами модели и комплекса координационно-технических и содержательно-методологических условий, тем не менее, при распространении представленного в ходе исследования опыта, необходимо учитывать следующие проблемы: необходимость в ориентации на запросы работодателей для актуализации содержания подготовки студентов; сложность формирования у студента ценностного отношения и личностных качеств, связанных с перестройкой сложившейся личности; зависимость от наличия материально-технической базы в вузе и ее полноценного наполнения.

Таким образом, результаты проведенного педагогического эксперимента позволили сделать вывод о подтверждении выдвинутой гипотезы исследования, заключающейся в том, что разработанная и апробированная модель подготовки будущих специалистов телевизионной индустрии на основе системного, компетентностного и средового подходов, включающая нормативно-методологический, ресурсно-организационный, процессно-операционный, медиа-презентационный, результативно-оценочный компоненты, обладающая адаптируемостью, динамичностью, уникальностью, содержательной валидностью и требующая учета принципов интерактивности, практико-ориентированной направленности, проблематизации, профессиональной реализации, при обеспечении комплекса *координационно-технологических условий* (создание локальной профессиональной платформы с участием преподавателей, студентов, работодателей, экспертов; наличие необходимого профессионального телевизионного оборудования) и *содержательно-методических условий* (разработка учебных материалов с учетом актуальных требований телеиндустрии; выбор образовательных технологий, методов, средств и форм обучения; формирование профессионально-направленной мотивации студентов; активация организационно-творческой деятельности студентов) способствуют более эффективной подготовке специалистов телевизионной индустрии к организационно-творческой деятельности.

#### **Литература:**

1. Афанасьев В.Г. О системном подходе в социальном познании // Вопросы философии. – 1973. – № 6.
2. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – Москва: Наука, 1973. – 270 с.
3. Будилов В.М., Данилов П.В., Ртищева Т.В. Проектный подход к кинообразованию: трансформация системы подготовки кадров для кинематографии и телевидения // Петербургский экономический журнал. – 2017. – №3. – С. 16-22.
4. Ветров Ю.П., Клушина Н.П. Практико-ориентированный подход // Высшее образование в России. – 2002. – № 6. – С. 43-46.
5. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
6. Кушнер Ю.Э. Методология и методы педагогического исследования (учебно-методическое пособие). – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. – 66 с.
7. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании / Под ред. Л.И. Новиковой. – Кустанай: МЦСТ, 1997.
8. Юдин Ю.Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 391 с.
9. Хрыков Е.Н. Теоретические основы определения и использования критериев оценки педагогических явлений в экспериментальных исследованиях // Гуманитарные науки. – 2014. – №1 (27). – С. 52-62.
10. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. трудов / под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – С. 12-20.



УДК 378.14

**кандидат педагогических наук, доцент Вербичева Елена Александровна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);  
**кандидат педагогических наук, доцент Назарова Ольга Владимировна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);  
**старший преподаватель Назаров Алексей Васильевич**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

### ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ИННОВАЦИОННЫХ ЦИФРОВЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ

*Аннотация.* В статье рассмотрены подходы к составлению и реализации рабочей программы дисциплины «Информационные и коммуникационные технологии в образовании», входящей в обязательную часть учебного плана подготовки учителей математики и информатики в ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет». Проанализированы вопросы, касающиеся проблем методической подготовки учителей математики и информатики. Авторами проведен анализ особенностей реализации современных технологий и инновационных форм обучения (в том числе электронного обучения), включаемых в рабочие программы, позволяющих расширить границы аудиторной деятельности студентов. Авторы отмечают ключевые преимущества применения информационных, цифровых технологий и инновационных форм обучения, как средств управления самостоятельной работой студентов, описывая при этом собственный практический опыт.

*Ключевые слова:* цифровые технологии в образовании; разработка учебных программ; инновационные формы обучения; образовательные ресурсы; обратная связь.

*Annotation.* The article discusses approaches to the compilation and implementation of the work program of the discipline "Information and communication technologies in education", which is a mandatory part of the curriculum for training teachers of mathematics and computer science at the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kuban State University". The issues related to the problems of methodological training of teachers of mathematics and computer science are analyzed. The authors analyzed the features of the implementation of modern technologies and innovative forms of education (including e-learning) included in work programs that allow expanding the boundaries of students' classroom activities. The authors note the key advantages of using information, digital technologies and innovative forms of education as a means of managing students' independent work, while describing their own practical experience.

*Keywords:* digital technologies in education; development of educational programs; innovative forms of education; educational resources; feedback.

**Введение.** Качественная подготовка педагогических кадров стала одной из приоритетных задач в современной системе педагогического образования ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет». В исследованиях и публикациях (А.В. Беликов, А.А. Озеров, Е.М. Филимонцева, А. В. Хуторской и др.) рассматриваются новые требования к педагогическому профессионализму, которые вызывают необходимость реализации опережающей профессиональной подготовки будущего педагога. Акцентируется, что профессиональная компетентность сформулирована в социальном заказе: готовить педагога высокого уровня, способного активно включаться в образовательные проекты национального масштаба. В обучении студентов информатике информационно-коммуникационные технологии, цифровые образовательные ресурсы выступают и в качестве средства обучения, и в качестве объекта изучения. Для эффективного использования инновационных организационных форм, ориентированных на новые образовательные результаты, необходимо, как требует ФГОС ВО, чтобы учителя информатики методически обоснованно оперировали ими.

Для того, чтобы выявить основные направления развития содержания методической подготовки учителя информатики (в части обновления технологий, форм организации обучения студентов), авторами данной статьи был проведен анализ содержания рабочих программ направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки: математика и информатика)». Он показал, что в структуре методической подготовки учителя недостаточно проработаны некоторые вопросы использования инновационных форм обучения в образовательном процессе, особенно виды и формы самостоятельной деятельности обучающихся, проектирование интерактивных занятий.

Поэтому при разработке или внесении изменений в рабочие программы прописываются формы обучения, связанные с разработкой студентами реальных проектов по методике преподавания информатики с использованием информационных и цифровых технологий, способствующих успешному включению студентов в учебную деятельность, развитию их учебной самостоятельности, формированию умения учиться; проектированию образовательного процесса в школе, проведению исследований фундаментального и прикладного характера, использованию инновационных образовательных технологий, обеспечивающих студентам, в том числе, и возможность выбора учебных курсов.

**Изложение основного материала статьи.** Рассмотрим рабочую программу дисциплины «Информационные и коммуникационные технологии в образовании», входящую в обязательную часть учебного плана вышеуказанного направления подготовки. При изучении этой дисциплины применяется электронное обучение (ЭО), цифровые и дистанционные образовательные технологии (ДОТ) в соответствии с ФГОС ВО. Базовыми системами, реализующими ЭО в университете, стали LMS (Learning Management System) Moodle и MOOK (Массовый открытый онлайн-курс). Эти системы являются платформами обучения, построенными при помощи инструментов по созданию контента учебных курсов. Преподаватели университета используют их как готовые ресурсы для ЭО, и создают свой собственный контент. Компетентностный подход в рамках преподавания дисциплины реализуется в использовании интерактивных технологий и активных методов (проектных методик, мозгового штурма, разбора конкретных ситуаций, анализа педагогических задач и др.) в сочетании с внеаудиторной работой. Эти технологии приобретают более качественный уровень при использовании информационных, цифровых технологий, сетевых компьютерных систем, сети Интернет [3].

Цель освоения дисциплины «Информационные и коммуникационные технологии в образовании» – сформировать у будущих учителей информатики систему знаний, умений и компетенций в области использования информационных и коммуникационных технологий в образовании; научиться решать профессиональные задачи с использованием современных информационных и цифровых технологий в педагогической деятельности. Для освоения дисциплины студенты используют совокупность компетенций, сформированных в процессе изучения дисциплин «Теория и методика обучения информатике»,

«Педагогика», «Технологии web-программирования» и др. Разделы дисциплины отражены в Таблице 1.

Авторами статьи подготовлены фонды оценочных средств, включающие типовые задания, кейс-задания, разноуровневые задания, рефераты и научные эссе, контрольные работы, проверочные и контрольные тесты в цифровой среде [10], позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретенных студентами компетенций. Обратная связь со студентами реализуется посредством комментариев к представленным материалам в LMS Университета, очных и дистанционных консультаций, общением в личных сообщениях, и способствует коррекции индивидуальной образовательной траектории студентов.

Таблица 1

**Основные разделы дисциплины «Информационные и коммуникационные технологии в образовании»**

<b>Виды информационных и коммуникационных технологий в образовании</b>	электронные образовательные ресурсы (ЭОР) и электронные библиотеки; интерактивность в электронных образовательных ресурсах; знакомство с программным обеспечением (ПО) и стандартами разработки ЭОР; открытые электронные библиотеки российских и зарубежных университетов (в том числе, ФГБОУ ВО «КубГУ»); библиотеки видеоресурсов; электронные ресурсы и авторское право
<b>Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии</b>	психологические особенности процесса дистанционного обучения; нормативно-правовая база организации ЭО и применения ДОТ в РФ; специфика применения в математике и информатике дистанционных образовательных технологий; опыт применения ЭО и ДОТ в образовательной деятельности на факультете математики и компьютерных наук ФГБОУ ВО «КубГУ»; онлайн коммуникации в образовании; программно-аппаратное обеспечение для онлайн-мероприятий; технические и организационные требования к онлайн-мероприятиям
<b>Современные технологии представления и визуализации учебной информации</b>	сторителлинг, инфографика, скрайбинг, скетчинг, картирование знаний, временная шкала и др.; специальное программное обеспечение для визуализации учебной информации; создание учебных курсов посредством инструментов визуализации и их интеграция в открытую среду модульного динамического обучения образовательной среды университета [16]
<b>Нейросетевые технологии и анализ данных в образовательной среде</b>	нейросетевой подход в задачах экспертной оценки; обработка анкет и результатов тестирования посредством нечеткой логики и нейронных сетей; программное обеспечение и инструментарий для создания чат-ботов
<b>Виртуальные миры и технологии дополненной реальности в образовании</b>	понятие виртуального мира, история развития технологий, преимущества и примеры использования в образовании; психологические особенности поведения обучающихся в виртуальном мире; практическое знакомство с ПО виртуальных миров и принципами проведения онлайн-мероприятий в нем

Таким образом, в программу изучения дисциплины включается использование в образовательном процессе современных технологий, обогащение содержания образовательных программ практико-ориентированными заданиями, методы организации самостоятельной работы на основе компетентного подхода, отслеживание результатов обучения.

Анализ образовательной практики показал, что существующие трансляционно-обучающие технологии высшего образования не позволяют развить в полном объеме базовые компетенции по изучаемым учебным дисциплинам (А.Г. Каспржак, А.А. Марголис, Р.М. Хусаинова, П.Н. Афанасьев, Н.И. Гафурова и др.), поэтому современные педагогические технологии стали занимать ведущее место в ряду традиционных технологий, применяемых в образовательном процессе вуза (лично-ориентированные, информационно-коммуникационные, цифровые технологии и др.), развитие которых в образовательном пространстве ФГБОУ ВО «КубГУ» позволяет повышать результативность и эффективность профессиональной деятельности, качество подготовки будущих специалистов.

Современные педагогические технологии и, в большей степени, технологии ЭО, являются лично-ориентированными и направлены на развитие индивидуальных личностных ресурсов студентов. Реализация образовательных программ с применением ЭО и ДОТ осуществляется на платформе дистанционного обучения университета, предоставляет защищенный, масштабируемый и надежный доступ к большому количеству образовательных ресурсов.

Например, облачные технологии ЭО имеют удобный сетевой доступ, позволяют хранить большое количество информации, дают возможность её использовать. Так, благодаря данной технологии преподаватели и обучающиеся осуществляют групповую, командную деятельность удаленно. Например, на платформе Microsoft Teams при создании группового исследовательского проекта по нескольким темам рабочей программы дисциплины «Информационные и коммуникационные технологии в образовании» каждый обучающийся отвечает за свой раздел учебной работы, но в то же время он может редактировать и изменять другие разделы. При использовании Office и OneDrive или SharePoint студенты могут совместно работать над документами MS Word, таблицами MS Excel и презентациями MS PowerPoint. Облачная технология применяется нами и на основе дистанционного и смешанного обучения (Blended Learning). Например, преподаватель на платформе Moodle (как и на платформе Microsoft Teams) может размещать задания, практические работы. По мере выполнения работы педагог проверяет задания, так как имеет полный доступ к документу. Учебный материал по определенным темам рабочей программы не транслируется на традиционных лекциях, а изучается студентами самостоятельно.

В процессе реализации программы вышеуказанной дисциплины активно используется эффективная технология смешанного обучения «Перевернутый класс» с опорой на метод конкретных ситуаций (case-study). В этой модели обучения изучение студентами теоретических материалов курса переносится в электронную среду. Знакомство обучающихся с новым учебным материалом осуществляется удаленно в удобном для них темпе и на разных ресурсах – это мультимедийные презентации, небольшие по времени обучающие видео на официальных обучающих каналах, фрагменты MOOK, электронные конспекты лекций, материалы электронно-библиотечных систем. Аудиторные часы запланированы на обсуждение с преподавателем и разъяснение сложных и концептуальных вопросов темы, ответы на вопросы. После обсуждения студенты закрепляют знания в интерактивной форме, выполняя задания практических работ, создавая и защищая проекты или решая кейсы. Каждая тема содержит методические рекомендации по ее прохождению. Для студентов подробно письменно в виде инструкций излагается алгоритм прохождения темы, где объясняется, что должно быть освоено

до встречи в аудитории, а что необходимо будет освоить после аудиторной работы по теме в самостоятельном режиме. Данная технология позволяет акцентировать внимание на необходимые для будущей педагогической практики знания или навыки по изучаемой дисциплине.

Использование информационно-коммуникационных и цифровых технологий позволяет вывести образование на новый качественный уровень, характеризующийся доступностью знаний. В условиях внедрения инновационных образовательных технологий в образовательный процесс возникает необходимость в инновационных организационных формах, открывающих новые возможности для новых методов и средств обучения.

В последнее время, как отмечают многие преподаватели, наблюдается снижение мотивации студентов к процессу обучения. Многим из них важно получить готовые знания, не прилагая для их усвоения особых усилий. Поэтому, большое внимание при разработке рабочих программ уделяется тем инновационным формам обучения, которые позволяют сменить принцип репродуктивного усвоения материала на принцип продуктивности, переориентировать целевую установку занятия «дать образование» на установку «образование как самореализация». При такой организации обучения усвоение знаний становится внутренней целью обучающихся, что интенсифицирует усвоение материала.

Используемые авторами данного исследования инновационные формы организации обучения, такие как: долговременные самостоятельные работы; исследовательские работы; учебная деятельность на основе групповой технологии; на основе проектной деятельности; занятия-тренинги и другие, обладают и обучающим, и развивающим потенциалом, способствуют становлению личности будущего педагога. Под формами организации образовательного процесса мы рассматриваем варианты целесообразного, согласованного взаимодействия педагога и обучающихся, которые определяют композиционное построение процесса освоения содержания образования, средства, методику подготовки, проведения учебных занятий и воспитательных дел и их педагогического анализа [3].

Например, групповая форма организации обучения представляет собой работу в микрогруппах, командах постоянного и сменного состава. Её цель - обучение умению работать в коллективе и средствами коллектива. Групповая работа особенно эффективна, когда реализуется процесс распределения учебных заданий и обсуждается технология их выполнения. Именно процесс обсуждения учебных заданий, проблем, научных фактов позволяет студентам чувствовать себя более уверенно, а процесс познания при этом организуется более эффективно. Введение в учебный процесс интерактивных форм организации образовательного процесса позволяет обеспечить высокий уровень взаимно направленной активности субъектов взаимодействия, когнитивного и эмоционального единения участников общения.

Изучение способов применения интерактивных форм организации образовательного процесса формирует у будущих педагогов готовность к активному использованию в своей работе не только уже разработанных интерактивных дидактических материалов, но и к самостоятельному созданию необходимого к конкретному уроку интерактивного контента, в т.ч. цифрового. Именно комплексное и активное использование инновационных форм организации обучения обеспечивает качество результатов, а применение одних и тех же форм работы снижает эффективность обучения студентов.

Важность вышеизложенных изменений, происходящих в подготовке будущих учителей информатики на факультете математики и компьютерных наук ФГБОУ ВО «КубГУ», подтверждается и мнениями студентов. После прохождения педагогической практики студенты в специализированных анкетах, предложенных им авторами статьи, отмечали, что владение новыми формами, методами и технологиями на основе использования современных средств информационных и цифровых технологий позволили им решать проблему обучения информатике в условиях разного уровня знаний и умений обучающихся и способствовало более успешному процессу профессиональной адаптации (что показали специальные тесты по методикам М.А. Дмитриевой и О.Н. Родиной). Для обучающихся, желающих изучать предмет на более высоком уровне, отдельные студенты-практиканты обратились к дистанционному обучению. Использование его ресурсов позволило обучающимся самостоятельно изучать отдельные темы программы, решать задачи, при этом дистанционно или в смешанном формате общаться со студентами-практикантами и получать их консультации.

Среди проблем студенты в своих анкетах отмечают, что обучающиеся хотели бы и на других предметах изучать материал с использованием информационных, цифровых технологий, однако материально-техническая база во многих школах, особенно в сельских, не позволяет этого. Все студенты отметили также малую эффективность одночасового предмета, поскольку в классах преобладают школьники с разным уровнем знаний по информатике (чаще с низким).

В качестве способов решения этих проблем студенты предложили активно использовать инновационный образовательный подход – смешанное обучение, повышающий познавательный интерес обучающихся к информатике. Возможности смешанного обучения очень широки: оно позволяет выстроить процесс обучения с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, организуя интерактивное взаимодействие не только дистанционно, но и очно в различных формах организации учебной деятельности. Возможно, при такой организации одного часа информатики в неделю будет достаточно – к такому выводу пришли студенты-практиканты.

Замечания и предложения студентов регулярно обсуждаются на заседаниях кафедры Информационных образовательных технологий и учитываются преподавателями кафедры при разработке рабочих программ по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование».

**Выводы.** Эффективное и осмысленное использование информационных, цифровых технологий и инновационных форм обучения при разработке учебных программ способствует расширению методов и средств обучения, и в целом, обеспечивает достижение основной цели – профессиональное и личностное развитие студентов, становление их профессионального мастерства. В результате изучения дисциплины «Информационные и коммуникационные технологии в образовании» студенты владеют методически грамотной технологией организации и проведения учебных занятий в условиях широкого использования ИКТ в образовательной организации, а также методами практической реализации обучения, ориентированного на развитие личности обучающегося в условиях использования технологий мультимедиа, систем искусственного интеллекта, образовательных информационных систем и смешанного обучения.

#### **Литература:**

1. Беликов, В.А. Образование. Деятельность. Личность: монография / В.А. Беликов. – М.: Академия Естествознания, 2010. – 179 с.
2. Блинов В.И. Образовательный процесс в профессиональном образовании: учебное пособие для вузов / В.И. Блинов [и др.]; под общей редакцией В.И. Блинова. – Москва: Издательство Юрайт, 2018.
3. Вербичева Е.А., Грушевский С.П., Колчанов А.В., Ткач Д.С., Шмалько С.П. Об опыте взаимодействия факультета университета и образовательного центра на базе общеобразовательной школы при реализации программ углубленного изучения математики и информатики // Школьные технологии. – 2021. – № 2. – С. 84-90.
4. Гафурова Н.И., Осипова С.И., Шубкина О.Ю. Адаптивная система развития преподавателей для реализации образовательного процесса в идеологии CDIO: научное издание // журнал «Перспективы науки и образования». – 2019. – №5.
5. Голованова, Н.Ф. Педагогика: учебник и практикум для вузов / Н.Ф. Голованова. – 2-е изд., перераб. и доп. –

Москва: Издательство Юрайт, 2021. – 377 с.

6. Гулакова М.В., Харченко Г.И. Интерактивные методы обучения в вузе как педагогическая инновация // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – № 11 (ноябрь). – С. 31-35. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13219.htm>.

7. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход как фактор реализации инновационного образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Образование и наука. Известия УРО РАО. – 2011. – № 8 – С. 3-14.

8. Каспржак А.Г. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 3. – С. 87-104.

9. Марголис А.А. Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры // Психологическая наука и образование. – 2015. – Том 20. – № 5. – С. 45-64. doi:10.17759/pse.2015200505

10. Назарова О.В., Назаров А.В., Черхарова Н.И. Тестирование обучающихся в цифровой среде: преимущества, типологизация, алгоритмизация // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. – 2021. – № 3 (81). – С. 118-131.

11. Озеров А.А., Тюриков А.Г., Черницкая А.Л. Управление образованием: инновации и модернизация // Инновации в образовании. – 2015. – № 12. – С. 23-34.

12. Прохорова М.П., Бушуева В.В., Ваганова О.И. Практико-ориентированные технологии формирования профессиональных компетенций студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-8. – С. 193-199.

13. Филимонцева Е.М. Модернизация и новые условия в российском образовании // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела / Известия Сочинского государственного университета (Научный журнал г. Сочи: РИЦ СГУ). – 2014. – №3. – С. 170-175.

14. Хусаинова Р.М., Афанасьев П.Н., Новик Н.Н., Чиркина С.Е., Хайрутдинова М.Р., Самсонова В.А., Лопухова О.Г. Разработка модели профессиональной переподготовки по направлению «Педагогическое образование» в федеральном университете / Р.М. Хусаинова, П.Н. Афанасьев, Н.Н. Новик, С.Е. Чиркина, М.Р. Хайрутдинова, В.А. Самсонова, О.Г. Лопухова // Образование и саморазвитие. – 2016. – № 2(48). – С. 29-46.

15. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

16. Nazarova O.V., Shmalko S.P., Nazarov A.V., Sevryugina N.I. Freeware software in the implementation of interactive educational content. CEUR Workshop Proceedings: 5th International Scientific and Practical Conference "Distance Learning Technologies", DLT 2020, Yalta, Crimea, 22 September 2020 – 25 September 2020. – Vol. 2914.; Aachen; Германия; CEUR-WS; 2021; P. 199-210; ISSN: 1613-0073 (In Eng.).

**Педагогика**

**УДК 37.018.26**

**аспирант Верник Ирина Сергеевна**

Омский государственный педагогический университет (г. Омск)

### **К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ СЕМЕЙНОЙ И ОБЩЕСТВЕННОЙ ФОРМ ВОСПИТАНИЯ В РАЗНЫЕ ИСТОРИЧЕСКИЕ ПЕРИОДЫ**

*Аннотация.* Статья посвящена выявлению соотношения семейной и общественной форм воспитания и установлению влияния социально-экономических факторов на выбор направлений государственной воспитательной политики. Определены формы воспитания подрастающего поколения, преобладающие в разные исторические периоды в европейских государствах и в России, выявлено соотношение семейной и общественной форм воспитания, установлена зависимость выбора направления государственной политики в области воспитания и развития от социально-экономических факторов и особенностей развития общества. Определено, что анализ имеющегося опыта, представленного практиками различных исторических эпох влияет на процесс построения современной модели воспитания, основанной на оптимальном соотношении семейной и общественной форм воспитания с учетом современных условий развития общества.

*Ключевые слова:* государственная политика в области воспитания; семейная педагогика; общественное воспитание; история воспитания; семейная и общественная формы воспитания; субъекты воспитания.

*Annotation.* The paper is devoted to elicitation of public and family forms of upbringing's proposition and setting of social and economic factors' influence the choice of directions of state upbringings policy. The forms of upbringing dominated in different historical periods in Europe and Russia are defined, public and family forms of upbringing's proposition are elicited, dependence of choice of state upbringings policy's directions on social and economic factors and features of society development are set. The analysis of the experience in practice of different historical epochs influences the process of modern model of upbringing's building is based on optimal proposition of public and family form of upbringing in a view of modern conditions of society development.

*Keywords:* state upbringing policy; family pedagogy; public upbringing; history of upbringing; family and public upbringing; subjects of upbringing.

**Введение.** Исторически сложились диаметрально противоположные взгляды на возможность осуществления функционала воспитания и преимущества одних воспитателей перед другими. Общественное воспитание то приобретало, то утрачивало приоритет над семейным воспитанием, однако современные условия вносят свои коррективы, и речь уже не идет о приоритете одного института над другим, сегодня мы рассуждаем о необходимости установления сотрудничества, нахождения путей взаимодействия с целью полноценного развития подрастающего поколения с учетом всех социокультурных факторов.

Превалирование одной формы воспитания над другой обуславливается «степенью заинтересованности» государства в вопросах воспитания подрастающего поколения, выражающегося в особенностях государственной политики в области воспитания. Иными словами, участие государства в воспитании детей и подростков определяет преобладание общественной формы воспитания над семейной. При этом семья характеризуется индивидуализированностью и монополизацией выбора направлений воспитания детей. Полагаем, что государственная политика, в том числе воспитательная, обуславливается социально-экономическими и культурными факторами развития общества.

**Изложение основного материала статьи.** Исследование соотношения семейной и общественной форм воспитания подрастающего поколения следует начать с момента возникновения государственности.

В античную эпоху государства были заинтересованы в подготовке будущих воинов, защитников. Гражданский долг, служение единой идее в совокупности с физическим воспитанием – основные ориентиры в вопросах воспитания и подготовки будущих граждан в античном государстве, обусловленные особенностями политической обстановки. При этом интересы семьи подчинялись общественным интересам, что выражалось в преимуществе общественной формы воспитания. Это обуславливалось частыми внешними военными конфликтами, связанными с установлением государственных границ, а также внутренними конфликтами (восстание рабов).

В античную эпоху господствовала мысль о принадлежности детей государству и неспособности семьи в полной мере осуществлять функцию воспитания и подготовки достойного гражданина [5]. Социальное воспитание ребенка ставилось выше и имело большее значение для государства, чем семейное.

*Эпоха Средневековья.* В кризисные периоды истории государств, характеризующиеся сменой ценностной парадигмы, наблюдается смещение вектора интересов государства от вопросов воспитания к вопросам установления нового политического и социального строя. При этом единственными ответственными за выбор направлений воспитания подрастающего поколения становятся родители и старшие члены семьи.

Одним из переломных моментов в истории европейских государств считается период падения Римской империи и начало эпохи Средневековья. Период Средневековья характеризуется христианизацией всех сфер жизни, отвержением ценностей античной культуры как неприемлемых, возрастанием степени недоверия к государству со стороны граждан, что привело к зарождению идеи о передаче воспитательных полномочий исключительно семье. Средневековому философу, Иоанну Златоусту (347 – 407 гг.), принадлежит мысль об ответственности семьи за воспитание детей, а также о пагубных последствиях общественного воспитания в виде «страшных пороков» – тщеславия и сребролюбия [2].

С установлением феодального социально-экономического строя, укреплением позиций христианства в обществе и учреждением религиозного государства в период высокого Средневековья наблюдается возрастание государственного интереса к воспитанию подрастающего поколения. С укреплением позиций священной знати и учреждении церковных школ в духе слепой веры католической церкви возросло число семей, в которых родители предпочитали передавать им для обучения своих детей, не вмешиваясь в образовательный процесс, что привело к пассивности и ничтожности роли родителей в системе образования.

Приоритет в направлениях процесса воспитания, следуя религиозным традициям, отдавался нравственности и покорности.

В противовес религиозным догматам Средневековья *эпоха Возрождения* характеризуется возвратом к античным ценностям личности и прославлению жизни, которые выражаются в идее о необходимости семейного воспитания в духе свободы, основанного на положительном примере родителей. Философы эпохи Возрождения сходились во мнении о гармоничном сочетании семейной и общественной форм воспитания (Т. Мор, Я.А. Коменский).

Идеи антропоцентризма и гуманизма, получившие широкое признание в эпоху Возрождения, нашли свое отражение в выборе направлений воспитательной политики государства, характеризующейся признанием необходимости семейной и общественной форм воспитания.

*Эпоха Просвещения* ознаменована расцветом идей гуманизма, признанием естественных прав человека на ценность личности независимо от происхождения, расы, национальности, перестройки общества на началах разума и науки, осуждения политической тирании. В этот период признание права человека на свободу самовыражения находит свое отражение в педагогических идеях о природосообразности, системности, прикладном характере воспитания и обучения.

Кризисным периодом этой эпохи считается Великая французская революция, одной из причин которой послужило возрастание степени недоверия к государству со стороны населения. Утрата интереса к вопросу воспитания подрастающих граждан со стороны государства в силу известных политических событий способствовало превалированию семейной формы воспитания над общественной. Одной из причин такого соотношения формы воспитания Джон Локк, философ, современник эпохи Просвещения, видел в опасности негативного внешнего влияния, признавая при этом необходимость социализации детей посредством общения с избранными взрослыми вне семьи. Под избранностью понималось наличие ряда важных положительных качеств, необходимых для помощи в успешной социализации ребенка. При этом за семьей оставалось исключительное право воспитания ребенка [4].

Развитие системы общественного воспитания и образования в последующие периоды истории европейских государств свидетельствует о постепенном установлении соотношения семейной и общественной форм воспитания в том виде, в котором оно существует в наши дни. Ответственность за духовно-нравственное, социокультурное, личностное развитие лежит как на родителях подрастающих граждан, так и на представителях системы общественного воспитания.

*Соотношение форм семейного и общественного воспитания в истории развития Российского государства.* Влияние социально-политических событий отечественной истории на государственную политику в вопросах воспитания и, как следствие, на соотношение семейной и общественной форм воспитания отражено в исследовании Л.О. Володиной.

Исследователь выдвигает идею о связи хронологии процесса развития ценностей воспитания в русской крестьянской семье с процессом развития государства:

- культура языческой Руси, связанная с преобладанием категории *природа* в сознании и процессе воспитания;
- христианская Русь (до 1300 г.), характеризующаяся формированием малой отцовской семьи и преобладанием таких идей в процессе воспитания подрастающего поколения, как *род, земля, труд, добрососедство*, связанные с объединением близко проживающих семей для совместного возделывания земли;
- эпоха монголо-татарского завоевания земель (до сер. 15 в.), в период которого происходит зарождение ценностей *Родины, права, человека*, воспитание патриотизма и сострадания;
- период централизации государственной власти (15-17 вв.) с преобладанием таких воспитательных ценностей, как представление о родительской власти с опорой на православные традиции, эпоха становления и развития Российской империи (до сер. 19 в.), характеризующаяся преобладанием таких воспитательных идеалов, как *отечество, государство, государственная служба*. Исследование Л.О. Володиной позволяет сделать вывод о закономерной зависимости направлений воспитательной политики от общественно-политических и социально-экономических факторов [1].

Зарождение идеи равного соотношения семейной и общественной форм воспитания наблюдается еще в конце 18 – начале 19 века и связано с возникновением общеобразовательной системы в России. Практики создания системы взаимодействия школы с семьей не существовало, но педагоги того времени упоминали о необходимости совместных действий в обучении и воспитании детей. Определенным связующим звеном между общественной и семейной формой воспитания явились педагогические сочинения для родителей, направленные на оказание содействия семьям в вопросах воспитания и просвещения детей. Эти произведения можно назвать средством формирования педагогической компетентности родителей.

В этой связи примечателен опыт работы Петербургского родительского кружка (1884 – 1917) при школьно-гигиеническом отделе Педагогического музея военно-учебных заведений под председательством П.Ф. Каптерева (1849 – 1922 гг.), педагога и психолога, ставшего первым педагогическим объединением российских родителей.

Первоначальной идеей создания организации был обмен опытом в вопросах воспитания среди семейных интеллигентных лиц [3]. В процессе развития организации и расширения круга вопросов, решаемых на собраниях, с привлечением специалистов в области медицины, педагогики, психологии, был организован постоянный состав участников, создан Устав, а также учреждено периодическое издание – «Энциклопедия семейного воспитания и обучения».

Значимым событием в истории родительского кружка стало выступление секретаря организации М.Л. Виноградовой 4 ноября 1985 года с докладом «О влиянии школы на ребенка». По итогам доклада было принято решение о создании комиссии по вопросам влияния школьного обучения на здоровье и развитие детей, условий модернизации образовательного процесса, выделены три основные сферы влияния: на здоровье обучающихся, на умственное и нравственное развитие, определены по каждой из них положительные моменты, отрицательные и необходимые меры по устранению недостатков.

Одним из условий модернизации процесса школьного обучения, по мнению членов комиссии, должна была стать организация совместных совещаний школьной администрации с родителями по вопросам поведения обучающихся, проведения школьных экскурсий с участием родителей, а также создание попечительского совета из состава родителей.

*Новейший период в истории Российского государства.* Очередным кризисным моментом в отечественной истории стала Великая октябрьская революция, которая повлекла за собой необходимость пересмотра ориентиров воспитательной политики государства. Вопреки описанным выше критическим моментам в истории, начало эпохи Новейшего времени не характеризуется потерей интереса государства к вопросам воспитания подрастающего поколения, наоборот, наблюдается увеличение числа исследований в области поиска новых форм, средств и методов воспитания. Идея народности образования нашла свое отражение в стремлениях создать новую социалистическую школу, способную воспитать достойных строителей новой жизни.

Педагоги-революционеры, подобно античным философам, выступали с критикой сосредоточения воспитательного процесса внутри семьи, полагая, что разрыв между личной и общественной жизнью ведет к разрушению нового государственного строя. Выходом из этой ситуации, по мнению советских педагогов, должны были стать: организация повсеместного педагогического просвещения родителей; создание сети учреждений социального воспитания, организующими консультации и оказывающие педагогическую помощь для детей и взрослых. Советские педагоги сходились во взглядах о влиянии школы, как предостерегающего общественного воспитания, на родителей обучающихся и общество в целом, определении основных направлений и ориентиров для воспитания будущих граждан, способных, в свою очередь, к изменению окружающей среды.

Идея о равноправии в соотношении семейной и общественной формы воспитания в советский период выражалась посредством стремления к организации взаимодействия школы с семьями обучающихся, однако приоритет в выборе направлений воспитательной политики оставался за государством, ставящим во главу угла такие качества будущего гражданина, как честь, справедливость, трудолюбие, высокие нравственные идеалы.

Государству удалось сохранить свои лидирующие позиции в вопросе воспитания обучающихся до конца 20 века и смены государственной идеологии после распада Советского союза. В этот период, характеризующийся многими социологами идеологическим кризисом, наблюдается утрата интереса государства к вопросам воспитания подрастающего поколения и, как следствие, передача ответственности за воспитание детей родителям. При этом, на фоне затяжного процесса смены идеологии закономерной является свобода в выборе приоритетов воспитания.

В первом десятилетии 21 века с введением образовательных стандартов наблюдается возрастание роли государства в вопросах воспитания подрастающего поколения. Сегодня мы можем судить о его активном участии в вопросах воспитания и развития детей и подростков. Об этом также говорит факт внесения дополнений к Закону об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ, связанных с разработкой Программы воспитания во всех общеобразовательных учреждениях с учетом общероссийских ценностей, выделенных среди множества с учетом внутривнутриполитических и внешнеполитических условий существования государства: гуманизм, толерантность, личное достоинство, справедливость, честь, воля, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством, обусловленных процессами глобализации и демократизации общества, явлениях инклюзивности во всех сферах жизни [6, 7].

Результаты ретроспективного анализа соотношения семейной и общественной форм воспитания, факторы, обуславливающие выбор направлений воспитательной политики структурированы и представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Соотношение семейной и общественной форм воспитания в разные исторические периоды развития европейских государств и Российского государства**

Эпоха	Государственная политика	Контекст, обуславливающий выбор формы воспитания	Преобладающие формы воспитания
<b>История развития европейских государств</b>			
Античная культура	Зарождение государственного строя, укрепление позиций политической власти.	Необходимы сильные, выносливые, способные встать на защиту государственных интересов.	Абсолютное преобладание общественного воспитания над семейным (до полного исключения последнего).
Эпоха Средневековья	Раннее Средневековье – отвержение ценностей античной культуры.	Смена ценностной парадигмы, неопределенность приоритетов воспитания.	Предпочтение отдается семейному воспитанию по причине недоверия к государству.
	Позднее Средневековье – признание ценности научно-религиозного познания.	Возрастание доверия к государству, и, как следствие, роли общественного образования.	Нивелирование роли родителей в вопросах воспитания.
Эпоха Возрождения	Возрождение идей античной культуры, развитие идей гуманизма и	Свобода в выборе формы и приоритетных направлений в воспитании.	Преимущество семейной и общественной форм образования и

	антропоцентризма, признание человеческой жизни высшей ценностью.		воспитания на основе идеи о развитии гармоничной личности.
Эпоха Просвещения	Борьба за независимость американских колоний европейских стран, отмена рабства, формулирование прав человека, снижение влияния церкви на социальную, интеллектуальную и культурную жизнь.	Борьба за равные права и свободы граждан, возрастание недоверия к государству, идеи свободного воспитания и природосообразности, наука и разум – основные движущие силами цивилизации.	<i>Преобладание семейной формы образования, основанной на свободе выбора направлений воспитания и образования.</i>
<b>История развития Российского государства</b>			
Новое время	Развитие капиталистических отношений, начало промышленного переворота. Появление тайных политических организаций, выступающие за ограничение абсолютной монархии и переход к демократическим формам правления. Отмена крепостного права.	Расцвет Российской империи. Идеи о построении нового демократического общества. Признание идеи о равном доступе к образованию. Предпосылки к организации взаимодействия школы и семьи.	<i>Преимущество семейной и общественной форм воспитания и образования.</i>
Новейшее время	Смена государственного и социально-политического строя, построение нового общества, равноправие всех слоев населения, укрепление государственных границ.	Государственный контроль всех сфер жизни населения, распределение сил на развитие производства, возрастание необходимости в новых рабочих кадрах, заинтересованных в строительстве нового мощного государства.	Абсолютное преобладание общественной формы воспитания и образования, подчинение интересов семьи государственным, педагогизация среды, контроль всех сфер жизни детей со стороны школы.
	Смена государственного строя, индивидуализация, коммерциализация всех сфер жизни человека, глобализация.	Утрата идеологии, смена ценностной парадигмы. Рост степени недоверия к государству на фоне нестабильности экономики.	Законодательно закрепленный приоритет семьи в вопросах воспитания, выборе формы получения образования.
Эпоха цифровизации	Закрепление на законодательном уровне полномочий образовательного учреждения по организации воспитательной деятельности.	Возрастание роли государства в вопросах воспитания. Построение новой системы единого образовательного и воспитательного пространства на основе взаимодействия семьи и школы.	Поиск новых форм взаимодействия образовательного учреждения с семьями по вопросам развития обучающихся, участия родителей, как субъектов образовательного процесса, в вопросах управления школой, повышение уровня их психолого-педагогического просвещения.

На сегодняшний день снижение числа детей, получающих образование в форме семейного, говорит о возрастающей степени доверия к общеобразовательным учреждениям, как представителям общественной формы воспитания со стороны родителей. Участие государства в вопросах воспитания подрастающего поколения также может свидетельствовать о стабильности внутри государства. Все это говорит о тенденции к установлению равного соотношения семейной и общественной форм воспитания и необходимости организации процесса системного взаимодействия школы и семей обучающихся для полноценного развития детей и подростков.

**Выводы.** Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что социально-экономические условия обуславливают выбор государством содержания воспитательной политики, степень участия в вопросах образования и развития детей и подростков, определяя социальный заказ на подготовку будущих граждан. Негативные политические события, порождающие возрастание степени недоверия к государству заставляют воспитательный вектор смещаться в сторону индивидуализации, закрытости, внутрисемейному выбору – подобные явления мы наблюдали до недавнего времени.

В отличие от ряда европейских государств (на примере Франции и Испании) участие родительской общественности в работе образовательного учреждения в России не носило формальный характер, как и сама система не вызывала недоверия с момента введения обязательного среднего образования. Российское государство сегодня, в отличие от недавних событий прошлого советского периода нашей истории, не задает приоритетные направления воспитательной политики, обусловленные социально-экономическими и культурными особенностями развития страны и мировыми тенденциями.

Возрастание степени заинтересованности государства вопросами воспитания и социализации подрастающего поколения сегодня диктует необходимость поиска оптимальных путей взаимодействия субъектов развития: школы и семьи. Согласно анализу нормативных документов государственной политики в области воспитания основными ориентирами государственной воспитательной политики служат следующие направления: формирование экологического, безопасного типа мышления, навыков здорового образа жизни, умений рационального использования ресурсов, установка на успех.

#### Литература:

1. Володина, Л.О. Генезис ценностей воспитания в русской крестьянской семье: к вопросу периодизации // Историко-педагогический журнал. – № 2. – 2017. – С. 92-104.
2. Выборки из разных слов св. Иоанна Златоуста. Слово 27 о воспитании детей. Режим доступа: [https://azbyka.ru/otechnik/Ioann\\_Zlatoust/vyborki/27](https://azbyka.ru/otechnik/Ioann_Zlatoust/vyborki/27)
3. Гобза И.О. Столетие Московской гимназии (1804-1904). – М.: Синодальная типография, 1903 г. – 403 с.
4. Локк Дж. Сочинения в трех томах: Т. 3. – М.: Мысль, 1988. – 668 с.
5. Платон. Собрание сочинений в 4-х томах. – Т. 4. – М.: Мысль, 1994. – 830 с.
6. Стратегия развития воспитания до 2025 г. Утверждена Распоряжением правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р.
7. Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся».

Педагогика

УДК 377

**кандидат экономических наук, доцент Винникова Ирина Сергеевна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);  
**студент Полякова Юлия Олеговна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);  
**студент Леонтьева Дарья Александровна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

### ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ

*Аннотация.* Предметом исследования данной статьи является применение цифровых технологий на уроках финансовой грамотности. Целью исследования является анализ особенностей применения цифровых технологий на уроках финансовой грамотности. Методы решения выбранной научной задачи – описание сущности финансовой грамотности, классификация ее характеристик, анализ источников по теме исследования, изучение особенностей уроков финансовой грамотности, их синтез, обобщение опыта по применению цифровых технологий на уроках финансовой грамотности и моделирование перспектив его развития. По результатам исследования сделан вывод, что перспективы применения цифровых технологий на уроках финансовой грамотности заключаются в развитии способностей школьников и их семей управлять возросшими рисками в финансовой сфере.

*Ключевые слова:* финансовая грамотность, цифровые технологии, учащийся, класс, обучение, урок, мобильный телефон.

*Annotation.* The subject of this article is the use of digital technologies in financial literacy lessons. The aim of the study is to analyze the features of the use of digital technologies in financial literacy lessons. Methods for solving the selected scientific problem – describing the essence of financial literacy, classifying its characteristics, analyzing sources on the research topic, studying the features of financial literacy lessons, synthesizing them, summarizing experience in the use of digital technologies in financial literacy lessons and modeling the prospects for its development. Based on the results of the study, it was concluded that the prospects for the use of digital technologies in financial literacy lessons lie in the development of the abilities of schoolchildren and their families to manage the increased risks in the financial sector.

*Keywords:* financial literacy, digital technology, student, class, teaching, lesson, mobile phone.

**Введение.** Актуальность исследования заключается в том, что многие обучающиеся недостаточно разбираются в финансах, в том, как работает кредит и финансовое планирование, и в потенциальном порыве за финансовым благополучием, который может вылиться в неправильных финансовых решениях и создать трудности на долгие годы. Фактически, отсутствие финансового понимания – одна из основных причин, по которым многие люди борются со сбережениями и инвестированием. Поэтому изучение особенностей организации уроков финансовой грамотности, в том числе и с применением цифровых технологий, вызвало авторский интерес.

Тема финансовой грамотности является малоизученной, некоторые ее аспекты рассмотрены в следующих работах: статье Бороненко Т.А., Кайсиной А.В., Федотовой В.С. «Концептуальная модель понятия цифровой грамотности», статье Лаврентьева В.А., Лаврентьевой Л.В., Курьлева А.И. «Совершенствование системы преподавания экономическо-финансовых дисциплин с целью повышения финансовой грамотности молодежи» и других. Перечисленные работы стали основой исследования, а также были использованы аналитические материалы Организации экономического сотрудничества и АНО «Диалог» по исследованию финансовой грамотности населения России и ряд иностранных источников.

Целью данного исследования является анализ применения цифровых технологий на уроках финансовой грамотности. Для достижения цели необходимо решение следующих задач:

1. Определение сущности финансовой грамотности.
2. Определение особенностей организации уроков по финансовой грамотности.
3. Выявление способности применения цифровых технологий на уроках финансовой грамотности.
4. Анализ перспектив применения цифровых технологий на уроках финансовой грамотности.
5. Формулировка выводов по результатам исследования.

Объектом исследования является обучение финансовой грамотности, предмет исследования – применение цифровых технологий на уроках финансовой грамотности.

Методы решения выбранной научной задачи – описание сущности финансовой грамотности, классификация ее характеристик, анализ источников по теме исследования, изучение особенностей уроков финансовой грамотности, их синтез, обобщение опыта по применению цифровых технологий на уроках финансовой грамотности и моделирование перспектив данного направления.



Новизна исследования заключается в выявлении современных особенностей применения цифровых технологий на уроках финансовой грамотности, а также в возможности применения результатов исследования на уроках экономики, обществознания, математики, ОБЖ, географии и истории.

**Изложение основного материала статьи.** Финансовая грамотность – это когнитивное понимание финансовых компонентов и навыков, таких как: составление бюджета, инвестирование, заимствования, налогообложение и управление личными финансами. Отсутствие таких навыков квалифицируется как финансовая безграмотность. Финансовая грамотность позволяет человеку лучше подготовиться к определенным финансовым препятствиям, что, в свою очередь, снижает вероятность личного экономического бедствия. Достижение финансовой грамотности имеет решающее значение в современном обществе из-за повседневных аспектов жизни, таких как студенческие ссуды, ипотека, кредитные карты, инвестиции и медицинское страхование.

Алана Ритч считает, что быть финансово грамотным – значит уметь распоряжаться своими деньгами. Иными словами, это означает научиться оплачивать счета, как ответственно занимать и откладывать деньги, а также как и зачем инвестировать и планировать выход на пенсию [10].

Потребители воспринимают принятие финансовых решений и образование как трудные и тревожные. По данным Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), люди сообщают, что выбор правильных инвестиций для пенсионного плана является более стрессовым, чем поход к стоматологу.

По результатам международного сравнительного исследования, инициированного Минфином при поддержке организации в рамках проекта «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации», Россия по экономическому сотрудничеству и развитию заняла 9-е место среди стран G20 по уровню финансовой грамотности. В рамках исследования было опрошено 101596 человек в возрасте от 18 до 79 лет. Финансовые знания, отношение и финансовое поведение оценивались в соответствии с ответами на соответствующие вопросы. Агрегированные данные по трем компонентам сформировали окончательную оценку финансовой грамотности страны. Согласно результатам исследования, средний балл по финансовой грамотности в странах G20 составляет 12,7 балла из 21 максимального. Россия же набрала 12,2 балла, что немного ниже среднего [7].

Согласно опросу АНО Диалог, в пятерку самых востребованных финансовых тем в социальных сетях России входят получение льгот или социальных выплат (20%), правила защиты от мошенничества (18%) и пенсионные индексы. Проблемы (17%), возможность сбережения (13%), информация, которую банки не знают при выпуске кредитных карт (13%) [6].

Таким образом, представленные результаты исследования показывают, что курсы финансовой грамотности необходимо срочно включить в нашу школьную программу. В сентябре 2016 года многие российские школы представили новые темы для развития финансовой грамотности школьников в таких рамках, как обществознание [8].

В.А. Лаврентьев писал, что потребность в обучении финансовой грамотности в школе связана с тем, что современные дети очень охотно и бесконтрольно покупают товары самостоятельно с помощью пластиковых карт и мобильных приложений [5]. Другими словами, им нужна некоторая финансовая грамотность, чтобы они активно обращались с банкнотами с детства и активно участвовали в торговых и финансовых отношениях.

Основная задача внедрения обучения финансовой грамотности - остановить развитие безответственного отношения к общим финансовым операциям [1, С. 45]. В конце концов, большая часть взрослого населения нашей страны, к сожалению, по-прежнему финансово неграмотна и ничем не защищена в случае непредвиденных обстоятельств или потери работы. Многие семьи не ведут учет своих расходов и доходов. И это печально сказывается на развитии экономики в сфере потребления.

Современные методы обучения помогают учащимся сформировать или развить продуктивное понимание фундаментальных наук и технологий [2, С. 56]. Считаем необходимым проанализировать особенности применения цифровых технологий на уроках финансовой грамотности.

В последние годы под термином «цифровые технологии в классе» принято понимать системы цифровой обработки, которые способствуют активному обучению, накоплению знаний, исследованиям и исследованиям со стороны учащихся, а также позволяют осуществлять удаленное общение, как обмен данными между учителями и / или учащимися в разных физических классах. Это расширенное понятие технологий, которое признает их развитие от простых систем доставки информации, а также разъясняет их роль в классах в отличие от их более широкого использования в школах [9].

Потенциальные преимущества цифровых технологий в обучении заключаются в том, что они могут способствовать диалогической и освободительной практике.

1. Диалогическая практика – это практика, в которой учащиеся являются активными, вовлеченными и уполномоченными участниками беседы, из которой происходит обучение [5]. Например, учащиеся, работающие над программой финансового моделирования, могут начать разговор о том, что они видят на экране компьютера, без необходимости полагаться на терминологию, которой у них еще может не быть. Учитель может добавить соответствующий язык в беседу по мере развития проекта.

2. Освободительная практика – это практика, при которой идеи отдельного ученика выходят за рамки обучения, предписанного учителем / программой, поскольку они опираются на знания, полученные вне формального образования, для построения понимания [5]. Например, на уроках финансовой грамотности учащиеся могут использовать свои собственные знания и опыт использования гаджетов для вычисления финансовых формул и поиска специальных коэффициентов (возможно, используя свой мобильный телефон).

Представим в таблице 1 основные методы применения цифровых технологий на уроках финансовой грамотности.

## Основные методы применения цифровых технологий на уроках финансовой грамотности

Термин	Определение	Пример	Преимущества	Риски
Использование собственного гаджета	Ученик должен принести свои собственные технологии в класс для использования в рамках учебной деятельности.	Мобильный телефон используется для просмотра в Интернете, как часть исследовательской деятельности.	Диапазон наиболее доступных технологий и снижение затрат для учреждения.	Трудно контролировать и отслеживать использование некоторых учащихся может быть лучше, чем другие устройства хватает учителя понимания / обучения.
Е-портфель	Учащиеся и учителя создают электронный каталог работ, в котором отслеживается динамика их обучения. Обычно это онлайн и часто используются мультимедийные файлы.	Студенческое портфолио с художественными работами представлено онлайн через электронное портфолио. Сюда входят отсканированные рисунки, фотографии выставок и посещения галерей, письменные размышления, озвученные видеоролики художника (ученика) на работе, а аудио-журнал.	Позволяет быстро и беспрепятственно представить широкий спектр материалов в различных форматах, включая детали процесса.	Безопасность и конфиденциальность данных. Недостаточное понимание / обучение.
Перевернутый класс	Учащиеся знакомятся с новым материалом еще до урока из онлайн-видео или ресурсов, а затем применяют эти знания в более индивидуальной работе в классе.	Учащиеся смотрят дома видео о том, как трансформируются осадочные породы в метаморфические породы. В классе они работают в группах, чтобы совместно создать схему, объясняющую этот процесс трансформации.	Больше времени для деятельности, которые способствуют глубокому пониманию.	Учащиеся не понимают или не в состоянии получить доступ к дистанционному материалу. Обучения, происходят недопонимания возникают трудности, которые не рассматривается в классе, недостаточное понимание / обучение учителей, обеспечение своевременности ресурсов.
Персональная обучающая сеть (ПОС)	ПОС - это свободный набор индивидуальных связей с другими людьми или ресурсами. Цель такой сети - способствовать обмену идеями, которые поддерживают обучающие.	Ссылки, которые могут осуществляться, например, через: онлайн-группы по интересам, например, в Twitter и / или онлайн-курсы и очные курсы.	Доступ к широкому спектру точек зрения и опыт за пределами учреждения.	Безопасность данных и конфиденциальность обучения не охраняется в должном объеме. Точность информации доступа к сети отсутствию учителей понимания / обучения.
Виртуальная среда обучения (ВСО)	ВСО является электронным обучением системы образования, которая является подобной обычному очному обучению. ВСО обеспечивает доступ к	Виртуальная платформа.	Простой способ сопоставления и организации курсов, а также гибкость доступа к информации.	Рамки программного обеспечения могут ограничить структуру курса. Дорогая цена уровень обслуживания.

	курсам, содержанию курса, оценкам, домашним заданиям, ссылкам на внешние ресурсы.			
--	---	--	--	--

Согласно таблице 1 можно выделить определенные проблемы, возникающие при использовании цифровых технологий в обучении финансовой грамотности:

- В настоящее время много времени и ресурсов вкладывается в технологии и приложения, эффективность и действенность которых еще предстоит доказать по сравнению с более традиционными контекстами обучения в классе. Учителя и школа должны тщательно продумать, когда, почему и как использовать технологии, а также оценить их эффективность и результативность.

- Существует «цифровой разрыв» – разрыв между теми, у кого есть доступ к цифровым технологиям и Интернету, и теми, у кого его нет.

- Внедрение и последующее обслуживание технологий обходятся дорого, особенно потому, что системы могут быстро устареть.

- Могут возникнуть проблемы с существующей инфраструктурой, например, подключение к Интернету может быть нестабильным и / или медленным.

- Безопасность для учащихся и учителей является ключевой задачей, поскольку предотвращение кибер-издевательств, взлом личной информации, доступ к незаконным или запрещенным материалам и отвлечение от учебы (например, социальные сети и использование мобильного телефона) занимают важное место в повестке дня учебных заведений.

- Некоторые виды использования технологий могут быть вредными. Например, плохая осанка и зрительное напряжение – частые проблемы при длительной работе за настольным компьютером. Также повторяющееся деформационное повреждение (RSI) – это риск, который возникает из-за повторяющихся действий, необходимых для управления мобильными устройствами.

- Факты свидетельствуют о том, что на данный момент потенциал цифровых технологий в образовательных учреждениях России не реализуется.

Представим возможные способы поддержки использования цифровых технологий в образовательных учреждениях России:

1. Школы могут дать учителям и учащимся свободу исследования новых возможностей использования устройств и систем, а также комбинации технологий в новых цифровых средах.

2. Учителям и учащимся следует поощрять делиться своей практикой друг с другом в классе и в более широком смысле.

3. Учителя могут наилучшим образом использовать технологии в классе, развивая свои знания о ряде цифровых технологий и тщательно продумывая, как и почему их можно использовать для поддержки обучения учащихся.

4. Эффективный выбор программного обеспечения и устройств – это только часть истории. Рассмотрение того, какое обучение будет достигнуто и как технология может помочь, имеет фундаментальное значение для ее эффективного развертывания.

5. Модель SAMR (замена, расширение, модификация, переопределение), разработанная доктором Рубеном Пуэнтедурой, является полезным справочным материалом при рассмотрении вопроса о внедрении технологий в классе. Модель показывает этапы, которым часто следуют приверженцы образовательных технологий, интегрируя преподавание и обучение с технологиями.

**Выводы.** По результатам исследования представим выводы:

1. Сущность финансовой грамотности заключается в том, что это совокупность знаний в области финансов, кредита и управления долгом, которая необходима для принятия экономически ответственных решений.

2. Особенность уроков финансовой грамотности - обучение практике и применению различных финансовых навыков.

3. Выявление способности применения цифровых технологий на уроках финансовой грамотности позволило выделить как положительные результаты данного процесса, так и проблемы, возникающие при их использовании.

4. Перспективы применения цифровых технологий на уроках финансовой грамотности видятся в способствовании активному обучению, а это, в свою очередь, может позволить учащимся достичь более высоких оценок на основе их более глубокого понимания. Также будет поддерживаться процесс экзаменов с помощью компьютерных и онлайн-процессов оценки, повысится эффективность контактов с экзаменационными центрами. Школы получат возможность подготовить учащихся к доступным новым финансовым и технологическим возможностям. Перспективы образовательных технологий заключаются в том, что с ними делают преподаватели и как они используются для наилучшего удовлетворения потребностей своих учеников.

5. Повышение финансовой грамотности имеет важное значение для развития способностей учащихся и их семей справляться с растущими финансовыми рисками. Повышение финансовой грамотности оказывает большое влияние на людей и их способность обеспечить свое будущее. [3, 5] Последние тенденции в экономике обусловили необходимость понимания основ финансов гражданами на стадии обучения, потому что это поможет им понимать более сложные финансовые продукты и варианты увеличения своих накоплений. Стать финансово грамотным - непросто, но если овладеть этим умением, это может значительно облегчить бремя жизни.

**Литература:**

1. Бороненко Т.А., Кайсина А.В., Федотова В.С. Концептуальная модель понятия цифровой грамотности / Т.А. Бороненко, А.В. Кайсина, В.С. Федотова. // ПНиО. – 2020. – №4 (46).

2. Бороненко Т.А., Федотова В.С. Цифровое наставничество: готовы ли учителя участвовать в формировании цифровой грамотности школьников? / Т.А. Бороненко, В.С. Федотова. // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – №4 (115).

3. Винникова И.С., Кузнецова Е.А., Шутова Ю.Г., Стародубова Д.С. Педагогические особенности формирования финансовой грамотности у студентов экономических направлений подготовки // Мир науки. – 2016. – Т. 4. – № 6. – С. 39.

4. Лаврентьев В.А., Лаврентьева Л.В., Курьлев А.И. Совершенствование системы преподавания экономическо-финансовых дисциплин с целью повышения финансовой грамотности молодежи / В.А. Лаврентьев, Л.В. Лаврентьева, А.И. Курьлев // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №59-2.

5. Максимова Н.А. Возможности формирования компетенций XXI века при изучении дисциплины «Цифровые технологии в образовании» / Н.А. Максимова. // Концепт. – 2021. – №4.

6. Представлены результаты исследования финансовой грамотности россиян // Электронная газета «Известия». – URL: <https://iz.ru/1219059/2021-09-08/predstavleny-rezultaty-issledovaniia-finansovoi-gramotnosti-rossiiian> (дата обращения 25.11.2021 г.).
7. Россия на 9 месте по финансовой грамотности среди стран G20 // Интернет-портал «Vashifinancy». – URL: <https://vashifinancy.ru/upload/iblock/773/7736e49e5faa2d08e8e4d77140ac0543.pdf> (дата обращения 26.11.2021 г.).
8. Уроки финансовой грамотности в школе // Официальный сайт Комитета образования, науки и молодежной политики Волгоградской области. – URL: [https://obraz.volgograd.ru/folder\\_5/folder\\_1/folder\\_3/folder\\_2/folder\\_8/folder\\_1/folder\\_3/informatsiya-dlya-roditeley/finansovaya-gramotnost-v-shkole/](https://obraz.volgograd.ru/folder_5/folder_1/folder_3/folder_2/folder_8/folder_1/folder_3/informatsiya-dlya-roditeley/finansovaya-gramotnost-v-shkole/) (дата обращения 26.11.2021 г.).
9. Digital technologies in the classroom // Официальный сайт Cambridge International. – URL: <https://www.cambridgeinternational.org/Images/271191-digital-technologies-in-the-classroom.pdf> (дата обращения 27.11.2021 г.).
10. Ritchie, A. Financial Literacy // Интернет-портал «Annuity.org». URL: <https://www.annuity.org/financial-literacy/> (дата обращения 25.11.2021 г.).

Педагогика

#### УДК 378.14

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

### **РАЗРАБОТКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ СОГЛАСНО ФОРМИРОВАНИЮ «ЯДРА ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ» И УНИФИКАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* С целью унификации высшего педагогического образования в Российской Федерации был предложен проект «Ядра высшего педагогического образования». Согласно данному проекту все образовательные программы по направлению подготовки 44.03.01 и 44.03.05 Педагогическое образование должны иметь модульную структуру, направленную на формирование конкретных компетенций и компетентностей. Каждый модуль должен содержать обязательную и вариативную часть, большинство модулей также подразумевают наличие практической подготовки. Данный проект является очень актуальным, поскольку в Российской Федерации наблюдается острый дефицит педагогических кадров, а унификация образовательного процесса позволит значительно повысить его качество. В нашей работе мы представляем модель образовательной программы по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, профили Биология. Химия, которая выполнена согласно требованиям «ядра высшего педагогического образования».

*Ключевые слова:* ядро, педагогическое образование, высшее образование, компетенции, унификация, качество.

*Annotation.* In order to unify higher pedagogical education in the Russian Federation, the project "Cores of Higher pedagogical education" was proposed. According to this project, all educational programs in the field of training 44.03.01 and 44.03.05 Pedagogical education should have a modular structure aimed at the formation of specific competencies and competencies. Each module should contain a mandatory and variable part, most modules also imply the presence of practical training. This project is very relevant because there is an acute shortage of teaching staff in the Russian Federation, and the unification of the educational process will significantly improve its quality. In our work, we present a model of an educational program in the field of training 44.03.05 Pedagogical education, Biology and Chemistry profiles, which is performed according to the requirements of the "core of higher pedagogical education".

*Keywords:* core, pedagogical education, higher education, competencies, unification, quality.

**Введение.** Реформа системы высшего образования в Российской Федерации проходит уже довольно длительный промежуток времени [5] и приобретает затяжной характер [7]. На данный процесс влияют множество факторов: цифровизация экономики и образования [8], требования к показателям рейтинга университетов, национальные проекты, федеральные проекты, образовательные и глобальные тренды [2]. В ноябре 2021 года на уровне Министерства Просвещения был разработан проект унификации подходов к структуре и содержанию высшего педагогического образования, который получил название «ядро педагогического образования». В данном документе изложены основные требования к подготовке кадров по образовательным программам бакалавриата в области педагогического образования.

На данный момент наблюдается большое разнообразие и вариативность образовательных программ высшего педагогического образования [6], что не приводит к единым результатам освоения образовательных программ [3]. Более 200 университетов ведут подготовку кадров в области педагогического образования. Решение о формировании единых блоков компетенций [4] позволит значительно унифицировать и оптимизировать процесс подготовки будущих учителей [10].

Единая структура программ подготовки предполагает единое содержание, состоящее из семи модулей. Также предполагается определенное сохранение академических свобод ВУЗов, которое выражается в возможности университета формировать вариативную часть образовательной программы в объеме 21%. Единое содержание программ подготовки предусматривает формирование единого образовательного и воспитательного концепта для университетов, которые готовят кадры для системы образования. Основными положениями являются: компетентностный подход при разработке образовательных программ, четкая преемственность обязательной части программы и части, которую формируют участники образовательного процесса; фундаментальная подготовка педагога, которая базируется на единстве теоретической и практической компоненты [9]; учет эмпирического опыта при реализации образовательных программ подготовки педагогов [12], важным элементом также выступает формирование проектного мышления [8] и умения работать с проектами и в проектах для обучающихся [3].

Цель исследования – разработать основную образовательную программу по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, профили Биология. Химия на базе ядра педагогического образования.

**Изложение основного материала статьи.** Образовательная программа по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, профили Биология. Химия разработана на основании закона «Об образовании в РФ», приказами Министерства образования и науки №301, 1383, 636, ФГОС ВО по направлению 44.03.01 Педагогическое

образование, профстандарта «Педагог», Устава ГГТУ, проекта основных требований к подготовке педагогических кадров к их структуре и содержанию.

Данная программа носит инновационный характер, поскольку направлена на развитие выбранного ядра компетенций у будущих учителей биологии и химии, особенностью данной образовательной программы является выделение soft skills педагога.

Стандартно образовательная программа состоит из обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений, а также факультативов. Обязательная часть состоит из восьми модулей, каждый из которых дополнен практиками и вариативными дисциплинами в разделе факультативы. Особенностью программы является наличия практикума по проектной деятельности в течении всего периода обучения. В ходе изучения данной дисциплины, обучающиеся работают над межпредметными образовательными проектами в командах и внедряют эти проекты в практику, изучая эффект от их внедрения. В общей сложности за период обучения каждый студент принимает участие в разработке и реализации 5-7 проектов. Данный элемент образовательной программы позволяет нам качественно сформировать необходимые гибкие навыки.

Социально-гуманитарный модуль содержит четыре основных дисциплины, которые предполагают изучение истории, философии, нормативно-правовой базы и финансовой грамотности, а также имеют возможность пройти факультатив «Компетентность педагога в условиях цифровой экономики».

Коммуникативно-цифровой модуль содержит три основных дисциплины, учебную практику и факультативную дисциплину. В данном модуле будущие учителя изучают иностранные языки, русский язык и культуру речи, технологии цифрового образования, проходят учебную технологическую практику, а также имеют возможность изучать факультативную дисциплину «Профессиональная коммуникация в сети интернет».

Здоровьесберегающий модуль содержит четыре дисциплины, элективный курс по физической культуре и спорту, также у обучающихся есть возможность изучить факультативную дисциплину «Современные здоровьесберегающие технологии».

Психолого-педагогический модуль состоит из трех основных дисциплин, которые позволяют изучить основные положения педагогики, психологии, а также особенности работы с детьми имеющими особые образовательные потребности и ограниченные возможности здоровья, также модуль содержит объемную педагогическую практику, также есть возможность изучать факультативную дисциплину «Психологические особенности обучения с применением дистанционных образовательных технологий».

Модуль воспитательной деятельности содержит четыре дисциплины, которые позволяют освоить основы межэтнических, межконфессиональных отношений, изучить основы психологии, технологии организации воспитательных практик и вожатской деятельности. Данный модуль также сопровождается объемной практикой и дает возможность изучить факультативную дисциплину «Практикум по вожатской деятельности и классному руководству».

Модуль учебно-исследовательской и проектной деятельности состоит из двух основных дисциплин, которые раскрывают суть научно-исследовательской и проектной деятельности учителя, а также обучает математической обработке результатов научных исследований и проектов. Также этот модуль сопровождается практиками: научно-исследовательской работой и учебной технологической практикой.

Предметно-методический модуль по биологии содержит в структуре девять дисциплин, которые позволяют обучающимся изучить основные положения ботаники, зоологии, цитологии, генетики, экологии, анатомии и физиологии, гистологии, а также методику преподавания биологии. В данный модуль включены объемные практики, как научные, так и педагогические.

Предметно-методический модуль по химии представляет собой симбиоз девяти дисциплин и двух объемных практик. Студенты в этом модуле изучают общую, неорганическую, органическую, аналитическую, физическую и коллоидную, биологическую, прикладную химию, знакомятся с биогеохимией и методикой проведения химических экспериментов, естественно, изучая методику преподавания химии.

Часть, формируемая участниками образовательных отношений, состоит из двух модулей и двух блоков элективных дисциплин. Предметно-содержательный модуль по биологии предполагает изучение дисциплин, обучающихся подготовке к ОГЭ и ЕГЭ по биологии, механизмам проведения учебного биологического эксперимента, молекулярной биологии, основам биотехнологии, теории эволюции, учение о биосфере и микробиологии. Также предусмотрена научно-исследовательская практика.

Предметно-содержательный модуль по химии содержит дисциплины, обучающие решению расчетных задач в школьном курсе химии, изучающие механизмы подготовки к ОГЭ и ЕГЭ по химии и международным исследованиям естественнонаучной грамотности, а также общую химию и биохимические основы природопользования. Предусмотрена научно-исследовательская практика.

Первый блок элективных дисциплин содержит на выбор несколько вариантов: изучать мониторинг окружающей среды, либо механизмы организации научно-исследовательской и проектной деятельности по биологии и химии в школе или внеурочную деятельность по биологии и химии в школе.

Второй блок элективных дисциплин также содержит три варианта на выбор: изучать методику преподавания биологии обучающимся с особыми образовательными потребностями, либо методику преподавания химии обучающимся с особыми образовательными потребностями или особенностями методики преподавания химии и биологии для одаренных детей.

Завершается программа государственной итоговой аттестацией, которая состоит из защиты выпускной квалификационной работы и междисциплинарного итогового экзамена.

Формирование единой модели образовательной программы для обучающихся по направлению подготовки педагогическое образование открывает широкие возможности для сетевого взаимодействия педагогических университетов всей страны и дает возможность значительно повысить академическую мобильность обучающихся [1]. При переводе из одного образовательного учреждения не возникнет больших проблем с перезачетом или переаттестацией результатов обучения по педагогическим специальностям [7].

Особенностью разработанной образовательной программы также стал акцент на качественное формирование soft skills у обучающихся. Формирование гибких компетенций производится путем разработки и реализации междисциплинарных образовательных проектов в команде, на протяжении всего периода обучения с постепенным их усложнением. В идеале на выходе должен выйти стартап, на базе которого пишется выпускная квалификационная работа.

**Выводы.** В ходе проделанной работы нами была разработана модель образовательной программы, которая основана на методических рекомендациях о ядре педагогического образования, с соблюдением всех выдвигаемых к образовательным программам требованиям. Особенностью программы является акцентированное развитие soft skills у обучающихся. Основные усилия направлены на развитие коммуникационной составляющей, работе в команде над образовательными проектами. Продуктом данного исследования стала образовательная программа по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, профили Биология. Химия.

Перспективы дальнейших исследований: проверка гипотезы о том, что в ходе обучения по данной программе происходит более качественное формирование запланированных к освоению компетенций.

#### **Литература:**

1. Болотова Е.Л. О фундаментальности предметной подготовки обучающихся по образовательным программам естественнонаучной и математической направленности педагогического вуза // Преподаватель XXI век, 2019. – №1-1. [Электронный ресурс]: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-fundamentalnosti-predmetnoy-podgotovki-obuchayuschih-sya-po-obrazovatelnyim-programmam-estestvennonauchnoy-i-matematicheskoy> (дата обращения: 11.12.2021).
2. Воронин Д.М. Критерии эффективности современной образовательной организации как основа оценки и повышения качества образования / Д.М. Воронин, О.С. Мишина, О.А. Завальцева // Перспективы науки и образования. – №5 (35). – 2018. – С. 18-26.
3. Воронин Д.М. Опыт реализации смешанного обучения с элементами проектной деятельности в педагогической магистратуре на примере подготовки учителей биологии // Д.М. Воронин, Г.В. Егорова, О.В. Хотулёва // Перспективы науки и образования. – №2 (38). – 2019. – С. 155-167.
4. Воронин Д.М. Основные компетенции преподавателя в смешанном обучении глазами студента / Д.М. Воронин, А.Н. Нечаев // Проблемы современного педагогического образования Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. № 69. – Часть 1. – С. 129-132.
5. Воронин Д.М., Воронина Е.Г., Киселёва И.В. Модернизация программ высшего педагогического образования / Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021 – Вып. 73 – Ч. 1 – С. 98-101.
6. Воронин Д.М., Воронина Е.Г., Чайченко М.В. Факторы, влияющие на качество образовательного процесса / Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021 – Вып. 73 – Ч. 1 – С. 101-104.
7. Ло Ваньци, Болотова Е.Л. Управление совместными образовательными программами в области педагогики: опыт китайских вузов // Преподаватель XXI век. – 2021. – №2-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-sovmestnymi-obrazovatelnyimi-programmami-v-oblasti-pedagogiki-opyt-kitayskih-vuzov> (дата обращения: 11.12.2021).
8. Папуткова Г.А., Саберов Р.А., Фильченкова И.Ф. Концепция проектирования основных профессиональных образовательных программ будущих педагогов // Вестник Мининского университета. – 2021. – №4 (37). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-proektirovaniya-osnovnyh-professionalnyh-obrazovatelnyh-programm-buduschih-pedagogov> (дата обращения: 11.12.2021).
9. Макарова Н.С., Черненко Е.В. Стратегия практической подготовки студентов в образовательном процессе педагогического вуза // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2020. – №4 (29). [Электронный ресурс] : <https://cyberleninka.ru/article/n/strategiya-prakticheskoy-podgotovki-studentov-v-obrazovatelnom-protseesse-pedagogicheskogo-vuza> (дата обращения: 11.12.2021).
10. Медведева О.А., Храброва В.Е. Проектирование основной образовательной программы по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) с учётом требований ФГОС во нового поколения и профессионального стандарта // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2019. – №1. [Электронный ресурс]: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-osnovnoy-obrazovatelnoy-programmy-po-napravleniyu-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-podgotovki-s> (дата обращения: 11.12.2021).
11. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А.Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая и др.; под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина; НИУ ВШЭ, Ин-т образования. – М.: Изд. дом ВШЭ, 2019. – 343 с. – (Российское образование: достижения, вызовы, перспективы / науч. ред. Я.И. Кузьминов, И.Д. Фрумин).
12. Шкериная Т.А., Кухар М.А., Старосветская Н.А. Особенности проектирования образовательных программ бакалавриата по направлению подготовки "педагогическое образование" с учетом квалификационных запросов работодателей // Ped.Rev. – 2021. – №5 (39). [Электронный ресурс]: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proektirovaniya-obrazovatelnyh-programm-bakalavriata-po-napravleniyu-podgotovki-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-uchetom> (дата обращения: 11.12.2021).

**Педагогика**

#### **УДК 378.14**

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

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

**преподаватель кафедры физвоспитания Воронина Екатерина Геннадиевна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент Чайченко Мария Владимировна**

Государственный социально-гуманитарный университет (г. Коломна)

### **ВНЕДРЕНИЕ ЦИФРОВОГО КОМПОНЕНТА ПРИ РАЗРАБОТКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 43.03.01 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, ПРОФИЛЬ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА**

*Аннотация.* Переход в русло цифровой экономики и реформы в системе высшего образования существенно влияют на структуру образовательного процесса, в частности это касается внедрения цифровых технологий в основные образовательные программы. Использование цифровых технологий позволяет в значительной мере повысить качество образовательного процесса. В данной работе предложен алгоритм внедрения цифровых компонентов компетенций в образовательную программу по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль подготовки Физическая культура. В данной работе на практике рассмотрена декомпозиция универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций с включением в каждую цифрового структурного компонента.

*Ключевые слова:* цифровые технологии, внедрение, образовательная программа, компетенции, декомпозиция.

*Annotation.* The transition to the digital economy and reforms in the higher education system significantly affect the structure of the educational process, in particular, it concerns the introduction of digital technologies into the main educational programs. The use of digital technologies can significantly improve the quality of the educational process. In this paper, an algorithm is proposed for the introduction of digital components of competencies into the educational program in the direction of training 44.03.01 Pedagogical education, training profile Physical culture. In this paper, the decomposition of universal, general professional and professional competencies with the inclusion of a digital structural component in each is considered in practice.

*Keywords:* digital technologies, implementation, educational program, competencies, decomposition.

**Введение.** Цифровая реформация образовательного процесса в высшем образовании на данный момент занимает одну из ключевых ролей [7, 9]. Данный процесс регламентирован большим количеством нормативных документов и федеральных проектов [6], к которым можем отнести Национальный проект «Образование», Национальный проект «Цифровая экономика», профессиональный стандарт «Педагог» и много иных документов [8]. В последнее время резко возрос интерес к качеству образовательного процесса [1], что объясняется как возрастанием значимости университетских рейтингов, так и наличием объективных и субъективных критериев [11]. Большинство исследователей высшего образования считают [9], что внедрение цифровых технологий в образовательный процесс [4] дает возможность значительно улучшить его качество [10]. В качестве цифровых инструментов нужно использовать системы управления образовательным процессом, интерактивные инструменты, программные решения, средства видеоконференцсвязи, а также инструменты виртуальной и дополненной реальности [3]. На основании вышеизложенных фактов цифровизация образовательных программ высшего образования [2] является особо актуальным фактором развития высшего образования [5]. В нашей работе мы приводим пример внедрения цифрового компонента в декомпозицию компетенций непосредственно при разработке образовательной программы.

Цель исследования – разработать основную образовательную программу с цифровым компонентом каждой из реализуемых компетенций.

Задачи исследования:

1. Разработать декомпозицию универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.
2. Внедрить в декомпозицию каждой из компетенций цифровой компонент.

**Изложение основного материала статьи.** Образовательная программа по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль Физическая культура разработана на основании закона «Об образовании в РФ», приказами Министерства образования и науки №301, 1383, 636, ФГОС ВО по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, профстандарта «Педагог», Устава ГГТУ, Национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации».

Данная программа носит инновационный характер, поскольку направлена на развитие цифровых компетенций у будущих учителей физической культуры, особенностью данной образовательной программы является выделение цифрового компонента у каждой из универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, а также изучение тех цифровых инструментов, которые позволят сформировать цифровой компонент каждой отдельно взятой компетенции.

Основной нашей задачей было формирование индикатора достижения компетенции, который характеризует цифровой ее компонент. В компетенции УК-1 выделены компоненты: знает алгоритмы поиска цифровой информации, умеет использовать цифровые профессиональные базы данных, владеет механизмами обработки цифровой информации. Компетенция УК-2 подразумевает: знание цифровых баз профессиональных ресурсов, умение использовать цифровые приложения, содержащие правовую информацию, владение цифровыми инструментами поиска правовых норм реализации профессиональной деятельности. Компетенция УК-3 заключается в знании цифровых инструментов для командной работы, умения применять цифровые инструменты для интенсификации командной работы, владении цифровыми инструментами оптимизации работы в команде. Компетенция УК-4 включает знание цифровых инструментов для международной коммуникации на иностранном языке, умение использовать цифровые инструменты для деловой коммуникации, владение цифровыми инструментами повышения качества коммуникации. Компетенция УК-5 содержит знание цифровых информационных баз, умение находить необходимую информацию в цифровых базах данных, владение цифровыми инструментами межкультурного взаимодействия. Компетенция УК-6 предполагает знание цифровых инструментов планирования своей деятельности, умение использовать цифровые инструменты для планирования саморазвития и владение цифровыми инструментами проектирования и контроля за траекторией индивидуального развития. Компетенция УК-7 содержит знание цифровых инструментов контроля за физической активностью, умение контролировать уровень физической активности с помощью цифровых инструментов, владение цифровыми инструментами контроля за состоянием здоровья. Компетенция УК-8 дает знание цифровых информационных баз по безопасности жизнедеятельности, умение осуществлять поиск информации в области безопасности жизнедеятельности по цифровым базам данных, владение цифровыми инструментами контроля за окружающей средой. Компетенция УК-9 предполагает знание баз данных по финансовой грамотности, умение использовать цифровые инструменты для повышения уровня финансовой грамотности, владеет способностью принимать обоснованные экономические решения на основе данных. Владение компетенцией УК-10 включает знание цифровых нормативно-правовых баз, умение их использовать и владение навыками использования цифровых ресурсов по профилактике коррупционного поведения.

Блок общепрофессиональных компетенций представлен цифровыми компонентами девяти компетенций. Изучение компетенции ОПК-1 подразумевает знание правовых цифровых баз данных, умение осуществлять поиск цифровой информации в области нормативно-правового регулирования образовательного процесса, владение механизмами поиска цифровой информации в сфере образования и норм профессиональной этики. Компетенция ОПК-2 предполагает знание цифровых инструментов разработки образовательных программ, умение использовать цифровые инструменты в образовательном процессе, владение цифровыми инструментами планирования, обучения и контроля за эффективностью образовательного процесса. Компетенция ОПК-3 включает знание цифровых инструментов планирования деятельности, умение использовать цифровые инструменты для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, владение цифровыми инструментами организации совместной и индивидуальной образовательной деятельности. Изучение компетенции ОПК-4 предполагает знание цифровых баз данных, содержащих информацию о нравственном воспитании обучающихся на основе базовых национальных ценностей, умение использовать цифровые инструменты для организации воспитательной работы, владение механизмом создания цифровых продуктов для проведения воспитательной работы. Компетенция ОПК-5 включает знание цифровых инструментов контроля за успеваемостью, умение использовать цифровые инструменты оценки уровня развития компетенций обучающихся, владение цифровыми инструментами, повышающими качество образовательного процесса. Изучение компетенции ОПК-6 содержит знание цифровых инструментов взаимодействия с обучающимися, умение использовать цифровые инструменты для индивидуализации обучения, владение цифровыми инструментами планирования индивидуальной образовательной траектории. Содержание компетенции ОПК-7 предусматривает знание цифровых инструментов для командной работы, умение использовать цифровые инструменты для взаимодействия с участниками образовательного процесса, владение цифровыми инструментами коммуникации для эффективного взаимодействия. В состав компетенции ОПК-8 включаются следующие компоненты: знание цифровых профессиональных баз данных, умение осуществлять поиск профессиональной информации в цифровых научных базах, владение цифровыми инструментами внедрения научных данных в учебный процесс. Компетенция ОПК-9 включает знание принципов работы современных информационных технологий, умение использовать современные технологии для решения

профессиональных задач, владение современными информационными технологиями для реализации профессиональных задач.

Также разработаны цифровые элементы профессиональных компетенций, которые не устанавливаются федеральным государственным образовательным стандартом по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, а формируются непосредственно вузом. В структуре данной образовательной программы сформулированы три специальные профессиональные компетенции и две дополнительные профессиональные компетенции, в структуру которых также заложен цифровой компонент.

СПК-1 звучит, как, способен использовать инновационные методы обучения, позволяющие активизировать познавательную деятельность обучающихся, формировать навыки проектной деятельности. В декомпозицию данной компетенции включены следующие индикаторы: знать основы методики использования инновационных, в том числе, информационно-коммуникационных технологий в преподавании физической культуры, а также основные методики применения тестирования и цифровых методов контроля оценки уровня знаний обучающихся. Также обучающийся в рамках данной компетенции должен уметь использовать инновационные технологии, в том числе цифровые для активизации познавательной деятельности обучающихся, формировать у обучающихся навыки, связанные с активным использованием цифровых инструментов. Обучающийся должен владеть цифровыми инструментами для проведения инновационных форм обучения.

СПК-2 подразумевает способность студента проектировать и реализовывать воспитательные программы, направленные на развитие творческих способностей и самостоятельности обучающихся, формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде. В декомпозицию компетенции включены цифровые компоненты знаний, умений и навыков. Обучающийся должен знать цифровые источники данных, связанных с воспитательной работой, уметь использовать современные методы и формы воспитательной работы, в том числе цифровые методики при обучении физической культуре, владеть цифровыми инструментами для организации внеурочной деятельности.

СПК-3 предполагает способность студента проектировать и реализовывать индивидуальные образовательные траектории, в том числе для обучающихся с особыми образовательными потребностями. Обучающийся должен знать цифровые инструменты планирования профессиональной деятельности, использовать цифровые инструменты для обучения детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, владеть цифровыми инструментами для разработки индивидуальной траектории обучения.

Каждая из дополнительных профессиональных компетенций также в структуре имеет цифровой компонент. ДПК-1 подразумевает, что студент способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с требованиями ФГОС основного общего образования и ФГОС среднего общего образования; планировать, реализовывать и осуществлять контроль и оценку учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися. В результате освоения данной компетенции обучающийся должен знать цифровые нормативные базы данных, уметь использовать цифровые инструменты для проведения инновационных форм занятий физической культурой, владеть навыками использования цифровых инструментов для планирования, реализации и осуществления контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися.

ДПК-2 предусматривает способность студента осваивать и использовать базовые научно-теоретические знания и практические умения по предмету в профессиональной деятельности. Обучающийся должен знать цифровые научные базы данных, искать релевантную цифровую информацию, навыками понимания и системного анализа базовых научно-теоретических представлений для решения профессиональных задач с применением цифровых инструментов.

Сам учебный план, по данному профилю, сделан модульным, обязательная часть состоит из введения в информационные технологии, социально-гуманитарного, коммуникативного, психолого-педагогического, здоровьесберегающего, методического и предметного по физической культуре модулей. В части, формируемой участниками образовательных отношений выделены предметно-содержательный модуль и дисциплины по выбору. Также в учебный план включены практики и государственная итоговая аттестация. Причем и при защите выпускной квалификационной работы и при прохождении учебных и производственных практик проводится контроль выполнения маркеров цифрового компонента компетенций.

**Выводы.** В результате проведенной работы были разработаны цифровые компоненты для каждой из универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций на базе образовательных трендов и использования сквозных технологий. Данная модель образовательной программы предусматривает овладение обучающимися всех необходимых для педагога цифровых компетенций. Наибольшее количество цифровых инструментов используется при изучении предметного и предметно-содержательного модулей.

#### **Литература:**

1. Воронин Д.М. Критерии эффективности современной образовательной организации как основа оценки и повышения качества образования / Д.М. Воронин, О.С. Мишина, О.А. Завальцева // Перспективы науки и образования. – №5 (35). – 2018. – С. 18-26.
2. Воронин Д.М. Обзор цифровых образовательных ресурсов для учителей физической культуры / Д.М. Воронин, Е.Г. Воронина / Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021 – Вып. 72. – Ч. 1 – С. 58-60.
3. Воронин Д.М. Опыт реализации смешанного обучения с элементами проектной деятельности в педагогической магистратуре на примере подготовки учителей биологии // Д.М. Воронин, Г.В. Егорова, О.В. Хотулёва // Перспективы науки и образования. – №2 (38). – 2019. – С. 155-167.
4. Воронин Д.М. Основные тренды в системе образования / Д.М. Воронин, И.В. Киселева, Е.Г. Воронина // Проблемы современного педагогического образования Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. № 69. – Часть 1. – С. 126-129.
5. Воронин Д.М., Воронина Е.Г., Киселёва И.В. Модернизация программ высшего педагогического образования / Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021 – Вып. 73 – Ч. 1. – С. 98-101.
6. Лысакова Л.А., Ким Л.С. Влияние глобализации на качество образовательного процесса в вузах // Гуманитарные и социальные науки. – 2020. – №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-globalizatsii-na-kachestvo-obrazovatelno-go-protssessa-v-vuzah> (дата обращения: 19.11.2021).
7. Логинова А.С., Одинокова А.В., Гаврилова В.Е. Внедрение цифровых технологий в образовательные процессы: теория и практика // Вестник ВГУ. – Серия: Право, 2020. – №4 (43). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnedrenie-tsifrovyyh-tehnologiy-v-obrazovatelnye-protsessy-teoriya-i-praktika> (дата обращения: 09.12.2021).



8. Методические рекомендации для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий от 18 мая 2020 года. [Электронный ресурс]: <https://docs.cntd.ru/document/565227683?marker=6540IN>. (дата обращения: 09.12.2021).

9. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А.Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая и др.; под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина; НИУ ВШЭ, Ин-т образования. – М.: Изд. дом ВШЭ, 2019. – 343 с. – (Российское образование: достижения, вызовы, перспективы / науч. ред. Я.И. Кузьминов, И.Д. Фрумин).

10. Voronin D.M., Koloskova T.A. Astafieva O.A. Innovative Master's program "Digital Pedagogy" / SHS Web of Conferences 113, 00031 (2021). [Электронный ресурс]: [https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2021/24/shsconf\\_ictp2021\\_00031.pdf](https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2021/24/shsconf_ictp2021_00031.pdf) Дата обращения: 11.11.2021. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202111300031>

11. Voronin D.M., Nechaev A.V., Voronina E.G. Learning with the use of distance learning technologies or what digital tools should a teacher possess? / SHS Web of Conferences 113, 00032 (2021). [Электронный ресурс]: [https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2021/24/shsconf\\_ictp2021\\_00032.pdf](https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2021/24/shsconf_ictp2021_00032.pdf) Дата обращения: 11.11.2021. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202111300032>

Педагогика

УДК 377.112

кандидат педагогических наук, доцент **Вотинов Александр Андреевич**

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования «Самарский юридический институт ФСИН России» (г. Самара)

### КОНЦЕПЦИЯ ПЕДАГОГИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ КАДРОВОГО СОСТАВА ВЕДОМСТВЕННОГО ЮРИДИЧЕСКОГО ВУЗА: КОНТЕНТ-АНАЛИЗ КАДРОВОЙ ПОЛИТИКИ

*Аннотация.* В статье рассматривается характеристика психолого-педагогической подготовки кадрового состава, что является одной из важных мировых тенденций в укреплении защищённости интересов личности и общества. Для этого в статье предоставлена характеристика понятий «профессиональная подготовка», «психологическая подготовка», «педагогическая подготовка», «психолого-педагогическая подготовка». На основании этой характеристики предлагается специфика ведомственных юридических вузов, в которых происходит ослабление педагогической функции сознания субъектов образовательного пространства, что естественно влечет за собой в целом усиление отчуждения между поколениями. Одним из путей сокращения этих разрушительных последствий отчуждения автор статьи предлагает осуществить педагогизацию сознания субъектов образовательного пространства, разрабатывая для этого концепцию педагогизации профессионально-педагогической подготовки кадрового состава ведомственных юридических вузов.

*Ключевые слова:* психолого-педагогическая подготовка кадрового состава, концепция, педагогизация сознания, ведомственный юридический вуз, кадровая политика.

*Annotation.* The article examines the characteristics of psychological and pedagogical training of personnel, which is one of the important global trends in strengthening the protection of the interests of the individual and society. For this purpose, the article provides a description of the concepts of «vocational training», «psychological training», «pedagogical training», «psychological and pedagogical training». On the basis of this characteristic, the specifics of departmental law schools are proposed, in which the pedagogical function of the consciousness of the subjects of the educational space is weakened, which naturally entails, in general, an increase in alienation between generations. One of the ways to reduce these destructive consequences of alienation, the author of the article proposes to carry out the pedagogization of the consciousness of the subjects of the educational space, developing for this purpose the concept of pedagogization of professional and pedagogical training of personnel of departmental law schools.

*Keywords:* psychological and pedagogical training of personnel, concept, pedagogization of consciousness, departmental legal university, personnel policy.

**Введение.** Одной из центральных мировых тенденций является укрепление защищённости жизненно важных интересов личности и общества от различных угроз. Обеспечить ее можно, если ориентироваться на высококвалифицированный потенциал кадров правоохранительных органов, соответствующих требованиям профессиональной компетентности, профессионально-значимым и психолого-педагогическим особенностям личности. Масштабность и многоплановость психолого-педагогической подготовки кадрового состава ведомственных вузов определяется необходимостью осуществлять эффективную профессионально-педагогическую деятельность в обучении сотрудников.

В Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 г. обозначена задача актуализации современной модели образования, обеспечивающей подготовку кадрового состава ведомственных вузов, готовых выполнять должностные обязанности на высоком профессиональном уровне. Решение этой государственной задачи возможно при наличии изменений педагогического сознания кадрового состава ведомственных вузов в процессе их психолого-педагогической подготовки.

**Изложение основного материала статьи.** Повышение требований к психолого-педагогической подготовке преподавателя в значительной степени вызваны возросшим уровнем знаний современного обучающегося, условиями его воспитания и обучения.

Психолого-педагогическая подготовка преподавателей традиционно понимается учеными как относительно самостоятельный процесс формирования профессионально компетентной личности, обладающей гуманитарной и педагогической культурой, готовностью к педагогическому взаимодействию и управлению педагогическим процессом. Качества личности преподавателя имеют решающее значение, так как они наиболее эффективно воздействуют на обучающихся. В настоящее время акцентируются вопросы психолого-педагогической подготовки специалистов, а именно овладения достаточным объемом методов и приемов обучения подчиненных, мастерством организации профессиональной деятельности, совместной работы коллектива и процессом направленного общения.

Система подготовки кадрового состава складывается из совокупности подсистем, объединенных единым замыслом, концепцией функционирования для эффективного выполнения государственного заказа на подготовку кадров для силовых ведомств. Ее структурными звеньями как самостоятельными подсистемами выступают высшие военно-учебные заведения (ведомственные вузы), органы управления и обеспечения. Для достижения желаемой продуктивности управления качеством подготовки будущих офицерских кадров необходимо создание концептуальных и технологических основ эффективного управления психолого-педагогической подготовкой кадрового состава ведомственных вузов.

Проблема подготовки высококвалифицированных кадров всегда была одной из актуальных задач государственной

политики, а в настоящее время она приобрела международный характер. Психолого-педагогическая подготовка рассматривается в целом как способность к самопознанию, активности и стремлению к профессиональному росту, выработке индивидуального стиля деятельности (С.Г. Вершловский, Л.М. Митина, В.А. Сластенин и др.). Понятие «психолого-педагогическая подготовка кадрового состава ведомственного вуза» мы рассматриваем как интегративное личностное качество, отражающее способность кадрового состава к преобразовательной педагогической деятельности, постоянное управление личностным развитием, обеспечивающим профессионально-личностные навыки самооценки и самоконтроля, прогнозирования и планирования собственного развития. Психолого-педагогическая подготовка кадрового состава является обязательным компонентом профессионального самосознания личности преподавателя, проявляется в относительно устойчивой форме самооценивания кадровым составом профессиональных достижений; способствует осознанию субъектами образовательного процесса личностных притязаний; характеризуется: уровнями сформированности (творческий, оперативный, продуктивный, репродуктивный, непродуктивный); особенностями осуществления профессионально-педагогической деятельности (совместная рефлексия офицера-преподавателя и курсантов учебной деятельности, результаты профессионально-педагогической деятельности).

Выявление сущности социально-педагогического феномена «психолого-педагогическая подготовка кадрового состава ведомственного вуза» потребовало анализа ведущих подходов к базовым понятиям: «профессиональная подготовка», «психологическая подготовка», «педагогическая подготовка», «психолого-педагогическая подготовка».

Общепринятый подход ученых к пониманию педагогической подготовки (Н.В. Кузьмина, А.Я. Найн, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.) определяет ее как специально организованный процесс приобретения педагогических знаний и навыков, результатом которого является готовность личности к решению задач профессиональной подготовки. Содержание педагогической подготовки учеными определяется на основе квалификационной характеристики как нормативной модели компетентности специалиста, отображающей научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений, навыков, необходимых для осуществления профессиональных функций.

Понимание учеными психологической подготовки (Е.Р. Блинова, В.И. Зверева, С.В. Кульневич, Т.П. Лакоценина, В.М. Лизинский, Н.В. Немова, М.Н. Певзнер и др.) сводится к тому, что это процесс формирования, закрепления и активизации готовности личности к определенному виду деятельности. Психологическая подготовка к выполнению конкретной задачи понимается ими как воздействие на личность, группу с целью настройки на выполнение этой задачи и создание субъективных условий для эффективного использования и проявления знаний, навыков, умений, способностей и др. качеств в процессе предстоящей деятельности, т.е. психологическая подготовка отражает психологическую структуру предстоящей деятельности.

Анализ исследований по изучению профессиональной подготовки специалистов (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, П.И. Пидкасистый, Н.С. Пряжников, В.А. Сластенин, А.П. Тряпицына, В.Д. Шадриков, Л.А. Шипилина и др.) показал, что одним из важных ее аспектов является формирование обобщенной ориентировки в целях, предмете, средствах, составе профессиональной деятельности. Однако сложные виды профессиональной деятельности, такие как правоохранительная деятельность, не поддаются строгому анализу, всегда оставляют человеку пространство для творческого поиска.

Требования к кадровому составу ведомственных вузов характеризуются специфической регламентацией, Специфика профессиональной деятельности кадрового состава ведомственных вузов заключается в совмещении учебной, служебной, воспитательной и досуговой деятельности, что обуславливает наполнение образовательной среды ведомственного вуза значительным количеством мероприятий, проводимых курсовыми командирами и различными службами (психологической, воспитательной и др.), деятельность которых в недостаточной степени согласована. На сегодняшний день фиксируется диссонанс между стремлением кадрового состава подготовить высоко профессиональных выпускников ведомственного юридического вуза и изобилием в средствах массовой информации фактов безнравственного поведения сотрудников уголовно-исполнительной системы, что дискредитирует образ представителя законного порядка. Кроме того, отсутствие единого замысла в педагогической деятельности кадрового состава ведомственных вузов, координирующего учебно-воспитательный процесс в подразделениях, существенно снижает управляемость и результативность этого процесса.

В современной системе ведомственных юридических вузов преобладает ослабление педагогической функции сознания субъектов образовательного пространства, что естественно повлекло за собой в целом усиление отчуждения между поколениями и в частности между различными субъектами образовательного пространства, преподавателями и обучающимися, которые в целях эффективности профессиональной подготовки должны работать в тесном плодотворном взаимодействии.

Поиск путей преодоления этой разрушающей степени отчуждения между поколениями является актуальной проблемой на сегодняшний день. Всё чаще решение проблемы по преодолению всех видов отчуждения учёные видят в изменении сознания личности в разных направлениях.

Одним из путей сокращения этих разрушительных последствий отчуждения, на наш взгляд, может стать педагогизация сознания субъектов образовательного пространства. Процесс становления педагогического сознания мы называем педагогизацией сознания человека (вслед за Т.В. Кружилиной). Целенаправленная организация этого процесса может способствовать формированию педагогического сознания и соответственно уменьшению отчуждения между поколениями.

Ведомственные вузы находятся в постоянном поиске наиболее эффективного способа подготовки обучающихся в новых образовательных реалиях к осмысленному, обучению их грамотному и продуктивному взаимодействию с лицами, отбывающими наказание при выполнении служебных обязанностей. Этот факт обязывает кадровый состав применять инновационные технологии обучения обучающихся, организовать самообразование и трансформировать свои роли и функции: наставник, сопровождающий обучающегося по индивидуальному образовательному маршруту; лидер, имеющий возможность выработки стратегий развития инновационных и креативных идей; новатор, адаптирующий и продвигающий новые образовательные проекты, инновационные технологии и образовательные платформы. Но практическая реализация этих технологий затрудняется, так как она возможна при осознании кадровым составом ценности инноваций, актуализации творческих способностей, нереализованных и скрытых ресурсов, создании условий для саморазвития в профессиональной деятельности, переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров.

Актуальность нехватки таких квалифицированных кадров в ведомственных юридических вузах не вызывает сомнений. Востребован преподавательский состав, способный к совместной деятельности с субъектами образовательного процесса на основе нравственно-этических отношений, понимающий и соотносящий смыслы и значения, нормативы педагогической культуры как личностно и профессионально ценностных императив. Все это определяет актуальность проблемы педагогизации профессионально-педагогической подготовки кадрового состава ведомственных юридических вузов, основанной на современных концепциях образования, культивирования процессов самопознания, самоанализа, самооценки и саморефлексии.

Концепцию педагогизации профессионально-педагогической подготовки кадрового состава ведомственных

юридических вузов, на наш взгляд, можно характеризовать как:

– специально организованный процесс поэтапного изменения персонального опыта, мышления, мотивации и отношения кадрового состава, обеспечивая ценностно-смысловую ориентированность взаимодействия с субъектами образовательного пространства ведомственного юридического вуза;

– совокупность основополагающих идей системно-деятельностного, аксиологического, андрагогического и контекстного подходов, закономерности, принципы, которые имеют как личностный, так и профессионально значимый характер и определяют содержание структурно-функциональной модели процесса педагогизации сознания субъектов образовательного пространства;

– комплекс педагогических условий и развивающих технологий выступают необходимыми регулятивами педагогизации профессионально-педагогической подготовки кадрового состава ведомственного вуза по включению различных субъектов образовательного пространства в процесс педагогизации сознания.

В связи с этим становится очевидным, что обеспечение качественного профессионального образования обучающихся зависит от уровня психолого-педагогической подготовки кадрового состава ведомственных вузов. Однако в настоящее время тревогу вызывает тот факт, что только 30% преподавателей имеет психологическое или педагогическое образование, которые владеют педагогическими технологиями и знают возрастные особенности обучающихся. Поэтому решение задачи качественной подготовки выпускников ведомственных вузов к умелому выполнению служебных задач возможно при наличии профессионально-педагогической подготовленности кадрового состава ведомственных вузов.

В процессе решения проблемы психолого-педагогической подготовки кадрового состава ведомственного вуза, опираясь на закономерности развития общества, эволюцию профессионально-педагогической деятельности, современные тенденции развития системы высшего профессионального образования были выявлены социокультурные, социально-экономические, психолого-педагогические предпосылки, отражающие особенности социальной ситуации, теоретические достижения по решению исследуемой проблемы и практики ее решения.

Теоретический анализ научной литературы позволил в структуре профессиональной деятельности кадрового состава, осуществляемой в ведомственных вузах, выделить *проектирование* (определение предмета, результата деятельности, критериев и способов осуществления этой деятельности) и *оценивание* (сопоставление запланируемого и реального промежуточного и итогового результатов процесса подготовки курсантов).

**Выводы.** Ретроспективный анализ отечественной и зарубежной теории и практики профессиональной деятельности кадрового состава ведомственных вузов позволил рассмотреть эволюцию исследуемого феномена и сделать следующие выводы: 1) каждая эпоха выдвигает свою образовательную парадигму, наполняя ее новыми представлениями о профессионале, о сущности, объектах, методах, формах, свойствах, функциях, этической стороне профессиональной деятельности; 2) профессионально-педагогическая подготовка кадрового состава ведомственных вузов обусловлена современными тенденциями: *социальными* (интеграция российской системы ведомственного образования в мировую; взаимовлияние национальных подходов к системе оценки качества образования, получаемого в ведомственных вузах; открытость и прозрачность системы российского образования в ведомственных вузах) и *педагогическими* (поиск инновационных форм и педагогического инструментария с позиций личностного развития кадрового состава ведомственного вуза с учетом результатов международных исследований в данном направлении).

В исследовании сформулированы правила оценивания профессиональной деятельности кадрового состава ведомственных вузов: 1) предварительное проектирование критериев оценки и показателей оценивания профессионально-педагогической деятельности; 2) фиксация кадровым составом результатов своей профессиональной деятельности; 3) анализ достижений и затруднений, что способствует развитию рефлексии кадрового состава ведомственного вуза и реальному оцениванию своей психолого-педагогической подготовки. Продуктивность профессионально-педагогической деятельности кадрового состава зависит от активности и наличия цели, имеющей профессионально-личностный смысл; осознании ценности психолого-педагогической подготовки; рефлексии процесса деятельности и ее результатов соответственно цели или замысла.

#### Литература:

1. Вотинов А.А. Ответственность кадрового состава ведомственного вуза в подготовке будущих сотрудников / А.А. Вотинов // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – Вып.61. – Ч.2. – С. 117-119.
2. Детков М.Г. Организационно-правовые проблемы развития системы исполнения уголовного наказания в виде лишения свободы в шестидесятые-восьмидесятые годы / М.Г. Детков. – Домодедово: РИПК МВД России, 1993. – С. 177-213.
3. Злобин С.И. Кадровый резерв как необходимое условие совершенствования кадровой работы уголовно-исполнительной системы / С.И. Злобин // Вестник Пермского института ФСИН России. – 2014. – № 1. – С. 67-70.
4. Пертли В.А. Правовое обеспечение кадрового потенциала как стратегическая задача реформирования УИС / В.А. Пертли // Уголовно-исполнительная система России: стратегия развития. Материалы международной научно-практической конференции. – Ч. 1. – М., 2005.
5. Подстахова А. Общеобразовательная и профессиональная подготовка в юридическом вузе: проблемы интеграции отечественного и зарубежного опыта / А. Подстахова // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2009. – № 8 (87). – С. 35.
6. Теория и практика психологической профилактики профессионального отчуждения сотрудников уголовно-исполнительной системы: аналитический обзор с предложениями / Е.М. Федорова [и др.]; ФКУ НИИ ФСИН России. – М., 2014. – 231 с.
7. Pope R.R. Russian-American Law Enforcement Exchanges: What one program has accomplished. – Law Enforcement Executive Forum. – Vol. 4, Summer 2004.

УДК 378.12

**кандидат педагогических наук Гвильдис Татьяна Юрьевна**

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург);

**кандидат педагогических наук Николашкина Виолета Евгеньевна**

Аккредитованное образовательное учреждение высшего образования «Московский финансово-юридический университет» (г. Москва), Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина» (г. Москва)

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

*Аннотация.* Тенденции развития высшего профессионального образования, его реформирование диктуют новые, все более усложняющиеся требования к профессиональной деятельности и компетентности. Сделан акцент на исследовательскую компетентность преподавателя высшей школы. Основная цель статьи состоит в осмыслении современных требований к преподавателю высшей школы.

*Ключевые слова:* преподаватель высшей школы, профессиональная деятельность, научно-исследовательская деятельность, цифровизация, диссертационное исследование.

*Annotation.* Trends in the development of higher professional education and its reform dictate new, increasingly complex requirements for professional activity and competence. The emphasis is placed on the research competence of the lecturer of the higher school. The main purpose of the article is to comprehend the modern requirements for a lecturer of a higher school.

*Keywords:* high school teacher, professional activity, research activity, digitalization, dissertation research.

**Введение.** Наука и образование являются важнейшим фактором влияющим на благосостояние страны. Образование обязано использовать свой потенциал для укрепления общества, поддержание единого социального и культурного пространства страны, преодоления социальных конфликтов и ограничения социального неравенства [1].

В настоящее время педагогическая наука ориентирована на процесс постижения фундаментальных общих взаимосвязей, взаимообусловленности процессов и явлений в теории и практике образования.

Высшее профессиональное образование, являясь ведущим институтом социализации и индивидуализации, качественно преобразует личность студента, формирует его профессиональный, социальный опыт, развивает самостоятельность и автономность. Успешность такой подготовки в значительной степени зависит от профессионализма преподавателя вуза – его профессиональной направленности, профессиональной компетентности и деятельности.

**Изложение основного материала статьи.** Присоединение Российской системы высшего образования к Болонскому соглашению еще больше актуализировало необходимость реализации требований компетентностного подхода к образованию.

Педагогическая деятельность как сложная динамическая система наиболее полно представлена в работах Н.В. Кузьминой, где она рассмотрена как система действий педагога, направленных на достижение педагогических целей через решение педагогических задач, в которой автором выделены пять тесно взаимосвязанных ее компонентов: гностический (исследовательский), проектировочный, конструктивный, коммуникативный и организаторский [3, С. 17].

Б.Ф. Ломова деятельность предстает как «система психологических составляющих», к которым ученый обоснованно относит: образ – цель, предвосхищение результата, планирование, принятие решения, исполнительные решения, контроль за выполнением [4].

В.Д. Шадрикову, деятельность следует рассматривать в единстве трех аспектов: предметно-действенного, физиологического, психологического (как достижение поставленной цели на основе проявления всех психических функций, морально-волевой сферы личности, интеллекта и др.). Отражая собственно психологическую структуру деятельности (мотивы, цели, программа, информационная основа, принятие решений, подсистема деятельности важных качеств), ученый обращает наше внимание на идентичность структуры деятельности и структуры способностей к ней (качества, свойства), на связь последних с эффективной реализацией деятельности [7].

Ведущими видами профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы являются: педагогическая (учебная и методическая, учебно-методическая), организационно-управленческая, воспитательная работа, разработка учебных пособий, методических рекомендаций, организации учебно-исследовательской деятельности, научно-исследовательская творческая деятельность по направлению подготовки. Научно-исследовательской деятельности выступает в качестве основного требования. Сочетание педагогической и научной деятельности делает работу преподавателя продуктивной.

На творческий характер педагогической деятельности обращали внимание, пожалуй, все выдающиеся педагоги и психологи, как прошлых веков, так и современности: И.Г. Песталоцци, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, П.П. Блонский, П.Ф. Каптерев, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Л.С. Выготский, М.М. Кашапов, В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, и др. При этом одна часть исследователей рассматривали педагогическое творчество исключительно как высший уровень мастерства и технологичности в освоении педагогической профессии, а другая часть – как эквивалент искусства и проявления таланта в сфере профессиональной деятельности [7]. П.Ф. Каптерев говорил о том, что педагогу необходимо научиться быть «художником», выработать личностное отношение к существующим формам, методам и методикам обучения, по необходимости видоизменять, совершенствовать их. При этом ведущим чувством педагога в его творческом совершенствовании педагогического процесса должно быть чувство свободы [7]. Множество критериев сближает педагогическую деятельность и искусство: стремление к созиданию нового, вдохновение, озарение, интуиция, переживания, артистичность и др.

Проблемами образования, воспитания и развития личности в условиях технологической трансформации общества занимаются многие ученые, педагоги и практики современности. Д.И. Иванов высказывает свою точку зрения о принципиальном значении изучения роли виртуализации как основной в понимании процессов, происходящих в современном мире [2]. Виртуализация, как доминирующая форма взаимодействия между людьми, неизбежно приводит к созданию новых ценностных ориентаций и формированию ценностных систем человеческих отношений.

Ситуация с пандемией внесла в повестку цифрового развития образования свои коррективы. В условиях массового перехода вузов на дистанционное обучение -преподавательский состав стал обращаться к виртуализации образовательного процесса, впервые перевела научно-исследовательскую работу в онлайн-формате.

Современные интернет технологии дают преподавателям высшей школы возможность значительно повысить качество вхождения в науку в образовательных учреждениях за счет создания нового научно-исследовательского пространства с использованием цифровых технологий для формирования исследовательских ориентиров, компетенций и научной культуры магистрантов и аспирантов. Следовательно можно выделить организационно-педагогические условия создания научно-исследовательской среды в сфере онлайн:

- своевременное реагирование на запросы окружающей среды и оперативного поиска необходимых ресурсов (технических, научно-технических, информационных, методических научно-исследовательских);
- планомерное, комплексное изучение возможностей сети Интернет для формирования научно-исследовательской среды;
- гибкость использования видов, форм, технологий научной работы;
- выделение ценностного назначения научно-исследовательской среды, независимо от того где и какими средствами организует преподаватель свою деятельность;
- развитие гармоничных отношений между элементами научно-исследовательской среды как в оффлайн, так и в онлайн-сфере.

Научно-исследовательская деятельность преподавателя с обучением аспирантов и магистрантов.

Диссертационные исследования в области педагогики сегодня разворачиваются к следующим значимым вопросам науки:

- исследования в области воспитания (воспитательные системы как наиболее сложные в сфере социальной жизни объекты), к ним относятся и воспитательные институты общества, и функционирующие в их рамках коллективы, и сообщества, их предметная практическая среда, процессы, направленные на реализацию тех или иных воспитательных задач. Описываются системы трудового, экологического, духовно-нравственного и др. воспитания, системы деятельности, системы методов, системы воздействий (массовых, коллективных, групповых, индивидуальных и пр.), системы мероприятий и пр. При этом данные системы часто рассматриваются как относительно автономные, а не части целостного воспитательного процесса, включающего их в качестве компонентов;

- происходит обогащение теории воспитания за счет введения в аналитический контекст терминов смежных областей научного знания (социальная ответственность, социальная мобильность, участие, социальная инициативность, корпоративное взаимодействие). Использование знаний социологии в анализе педагогической реальности позволяет молодым ученым выявлять новые связи и доказывать необходимость расширения целей и содержания воспитания. В данном случае реализуется один из принципов фундаментальности исследования: объяснение науке того, чем и почему она должна заниматься;

- проводится анализ категорий детства, которые ранее не выделялись в отдельные группы;

- инклюзивного образования, которые направлены на развитие жизненных компетенций, помогающих ребенку максимально эффективно включаться в жизнь и полноценно адаптироваться в обществе, расширяя круг взаимодействия с другими людьми;

- исследования, детско-взрослой общности, родительско-детские отношения, осознанное родительство мягкие навыки, эмоциональный интеллект;

- идентичности – проектирование практик формирования различных видов идентичности;

- проводятся работы по дизайнам исследований в образовании;

- рассматриваются современные возможности дистанционных образовательных технологий на всех уровнях образования;

- описываются доказательный, этнографический подходы в образовании;

- изучаются возможности интеграции педагогики, психологии, социологии, философии, андрологии;

- межкультурное взаимодействие как педагогическая категория;

- описывается индивидуализация, персонификация образования;

- цифровизация образования и ее аспекты;

- типы и виды профессиональных компетенций;

- профессиональной культуры;

- многоуровневой профессиональной подготовки;

- специфики дополнительного профессионального образования;

- непрерывного профессионального образования.

Для решения поставленной цели использовался комплекс методов: теоретический анализ изучаемой проблемы (анализ литературы, программ деятельности учреждений, осуществлявших воспитательную деятельность в онлайн-формате); методы эмпирического исследования (наблюдение, анкетирование, интервью, беседы); диагностические методы (педагогический мониторинг, качественный и количественный анализ его результатов); анализ продуктов жизнедеятельности. В рамках качественных методов исследования и в режиме включенного наблюдения важно использовать метод естественных ситуаций. Исследовательской базой служат образовательные учреждения. Проверка и уточнение теоретических выводов происходит в процессе практической деятельности, через внедрение в практику.

Междисциплинарность в научных педагогических исследованиях очевидная потребность практики в прояснении целого ряда актуальных вопросов, связанных с образованием, обуславливают необходимость интенсификации и углубления данного направления научного поиска.

В основных профессиональных образовательных программ высшего образования - программ подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре уделено основное время работы научно-исследовательской деятельности. Каждое направление подготовки в составе своей основной профессиональной образовательной программе имеет программу «Научные исследования».

Преподаватель высшей школы в совместной работе формирует научную культуру аспиранта.

Для научного творчества наиболее характерными критериями будут являться новизна и полезность создаваемого продукта. Можно выделить несколько уровней, на которых данные задачи могут решаться: – обнаружение, открытие идей, способных преобразовать педагогическую действительность; – разработка и внедрение новых элементов педагогических технологий; – педагогическое рационализаторство (совершенствование отдельных элементов педагогического процесса) [6]. Существует ряд ситуаций, в которых педагогическое творчество необходимо: выявление нестандартных педагогических проблемных ситуаций, разработка новых форм педагогической деятельности, методов, средств и приемов, модернизация содержания педагогической деятельности, педагогическое импровизирование и т.п. [6].

Все это объективно приводит аспирантов и соискателей к совершенствованию инструментальной базы исследования, более осознанному выбору методов исследования и интерпретации полученных результатов.

**Выводы.** Профессиональный поиск все время будет приводить к рождению новых методов, дающих возможность более глубоко взглянуть на исследуемое явление, увидеть в нем другие новые стороны. Методы исследования выступают не как набор или сумма частных методик, а как единый системный комплекс методов отражающий выбранный предмет исследования, его специфику в современных условиях, активно использующий качественные методы исследования, методы исследования смежных наук. У педагогических исследований существуют фактически неограниченные возможности в плане использования любого метода, из разных наук.

#### **Литература:**

1. Гибадатова Г.Р. Особенности воспроизводства человеческого потенциала на микроуровне // Российское предпринимательство. – 2011. – № 5, Вып. 1 (183). – С. 102-106.
2. Иванов Д.В. Виртуализация общества / Д.В. Иванов. – СПб.: «Петербургское Востоковедение», 2000. – 96 с.
3. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Л., 1985. – 32 с.
4. Лифинцева, Н.И. Формирование профессионально-психологической культуры учителя / Н.И. Лифинцева. – М.: Изд-во МГПУ; Курск: Изд-во КГПУ, 2000. – 204 с.
5. Медведев В. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 46-56.
6. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология научного исследования. – М.: Либроком, 2010. – 280 с.
7. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. – М.: Изд. корпорация Логос, 1994. – 320 с.
8. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста. Инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. – М.: Российский новый университет. – 2004. – С. 26-31.
9. Шарипов Ф.В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза // Высшее образование сегодня. – М.: Российский новый университет. – 2010. – С. 72-77.

**Педагогика**

#### **УДК 376.3**

**кандидат психологических наук, доцент Гостунская Яна Игоревна**

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);

**кандидат психологических наук, доцент Шеховцова Елена Алексеевна**

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);

**старший преподаватель Трушелёва Анна Васильевна**

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

*Аннотация.* В статье раскрывается актуальность исследования формирования навыков социально-бытовой ориентировки, представлены причины трудностей социально-бытовой ориентировки детей с аутистическими нарушениями. Рассмотрены психолого-педагогические основы работы по формированию навыков социально-бытовой ориентировки у детей с расстройствами аутистического спектра.

*Ключевые слова:* социально-бытовая ориентировка, формирование навыков, аутистические расстройства, аутизм, трудовое воспитание, проблемы поведения.

*Annotation.* The article reveals the relevance of the study of the formation of social orientation skills, presents the reasons for the difficulties in the social orientation of children with autistic disorders. The psychological and pedagogical foundations of work on the formation of skills of social and everyday orientation in children with autism spectrum disorders are considered.

*Keywords:* social orientation, skills formation, autistic disorders, autism, labor education, behavior problems.

**Введение.** Одна из важнейших задач трудового воспитания дошкольников связана с формированием и развитием у них тех навыков, которые необходимы для обретения бытовой и социальной независимости. Данная задача является значимой в воспитании ребёнка с нормативным уровнем развития, но в отношении ребёнка, имеющего ограниченные возможности развития, приобретает особый смысл.

Начиная с первых этапов жизни ребёнка, в процессе овладения навыками социально-бытовой ориентировки происходит не просто усвоение определённых действий, а чрезвычайно важный процесс овладения социальным опытом, «включения» его как в предметный, так и в социальный мир взрослых.

Освоение даже простейших навыков социально-бытовой ориентировки позволяет ребёнку снизить зависимость от окружающих, способствует укреплению его уверенности в своих силах, оказывает влияние на продвижение в психомоторном развитии, содействует становлению общей структуры деятельности, создаёт базовые предпосылки для формирования других видов деятельности.

Особую группу среди детей, испытывающих трудности в овладении навыками социально-бытовой ориентировки, занимают дети с расстройствами аутистического спектра, что определяется спецификой их психического и социального развития.

**Изложение основного материала статьи.** Овладение навыками социально-бытовой ориентировки оказывает непосредственное влияние на формирование самооценки ребёнка, а также является неотъемлемым шагом на пути к формированию его автономии. Обучение навыкам социально-бытовой ориентировки оказывает непосредственное влияние на расширение знаний, представлений детей об окружающем предметном мире, на становление сенсорной сферы, развитие высших психических функций, и особенно речи, на совершенствование ручной моторики, зрительно-моторной координации, на формирование умений подражательной деятельности и т.п.

Вопросами изучения особенностей формирования у детей навыков социально-бытовой ориентировки в педагогике занимались такие исследователи как И.В. Вирченко, И.А. Стародубец, М.Ю. Холодик, Т.А. Маркова и др.

Специфика развития детей данной с расстройствами аутистического спектра состоит в нарушении контакта с окружающими людьми, и даже с близкими взрослыми, что значительно осложняет процесс овладения данными детьми навыками социально-бытовой ориентировки, так как общеизвестно, что формирование данного вида навыков происходит при тесном взаимодействии со взрослыми.

Разнообразие аффективных проблем и наличие вторичных защитных установок у детей в виде ухода от контакта, негативизма, стереотипности, страхов, агрессивных и самоагрессивных проявлений часто отодвигает на второй план существование специфических трудностей в освоении ими навыков социально-бытового ориентирования.

Вместе с тем не только нарушение взаимодействия со взрослыми, но и специфические особенности познавательного развития ребёнка с аутистическими расстройствами в целом, затрудняют самостоятельное овладение им навыков социально-бытовой ориентировки.

В немногочисленных исследованиях, посвящённых изучению навыков социально-бытовой ориентировки у детей с ограниченными возможностями развития, обращается внимание на то, что сроки их формирования могут задерживаться в силу объективных обстоятельств. Но даже в случае возникновения трудностей в данном процессе стоит учитывать и ориентироваться на такие факторы как возраст и особенности психического и социального развития этих детей [4, С. 74].

Нормативно развивающийся дошкольник овладевает социально-бытовыми навыками в тот момент, когда наблюдает за поведением взрослых или других детей в домашних условиях, или сопровождая взрослых на улице, в гостях, общественных местах, помогая взрослым при выполнении домашних дел, подражая им или же действуя путём проб и ошибок. Ребёнок осваивает навыки социально-бытовой ориентировки, стремясь сделать всё сам, сделать лучше, часто настойчиво просит взрослого показать ему необходимую операцию для того, чтобы отстаивать свою самостоятельность, стремится поскорее добиться желаемого результата или похвалы близких [6, С. 15].

С детьми с расстройствами аутистического спектра так не происходит. Для них характерны трудности в подражании, у них довольно долго и трудно формируются навыки социально-бытовой ориентировки; их социально-бытовая адаптация требует регулярных и длительных тренировок. Во многих случаях родители дошкольника с аутистическими расстройствами сосредоточены на работе по устранению нарушений его психического развития, пытаются преодолеть проблемы поведения и никак не концентрированы на бытовых трудностях. Жалобы на бытовую непригодность, на отсутствие элементарных навыков социально-бытовой ориентировки часто даже не замечаются родителями. В тоже время эти проблемы, как правило, очень серьёзны, потому что сложившийся в дошкольном детстве стереотип отношений, когда за ребёнка всё обычно делают его близкие, может в последствие затруднить развитие его самостоятельности. Но без усвоения бытовых навыков даже самые интеллектуально развитые дети остаются социально непригодными [1, С. 33].

Рассматривая особенности социально-бытовой ориентировки детей с аутистическими расстройствами, следует помнить о том, что это pervasive нарушение психического развития, затрагивающее абсолютно все стороны психики, в частности её сенсорную, перцептивную, интеллектуальную, речевую и эмоциональную сферы. При данном виде нарушения психическое развитие не просто отстаёт от нормативных сроков и показателей, оно искажается, характеризуется асинхронией формирования и развития различных психических функций. Видоизменяется и сам характер организации отношений с окружающим предметным и социальным миром, способ его познания.

Наибольшие трудности такого ребёнка заключены не столько в процессе усвоения знаний, формирования представлений и овладения соответствующими умениями социально-бытовой ориентировки, сколько в сфере их практического использования.

В качестве одного из возможных критериев оценки степени выраженности ограничения жизнедеятельности у ребёнка с расстройствами аутистического спектра выступает уровень развития навыков социально-бытовой ориентировки, включающий в себя отражение доли его участия в соответствии с нормой возрастного развития при осуществлении заботы о себе и о своём здоровье, сформированности культурно-гигиенических навыков, навыков самообслуживания, умений выполнять повседневную бытовую деятельность, например, уборку комнаты, постели, пользоваться различными бытовыми приборами и др. [3, С. 46].

К проблемам, создающим трудности овладения деятельностью по социально-бытовой ориентировке у детей с расстройствами аутистического спектра относятся: расторможенность такого ребёнка, отсутствие реакции на просьбы взрослого, нарушенные коммуникативные навыки, нарушения моторики, наличие поведенческих стереотипных реакций [2, С. 56].

Развитие навыков поведения в быту представляет для ребёнка с аутистическим расстройством особую проблему. Сложность его обучения преимущественно связана с нарушениями социального контакта, трудностью произвольного сосредоточения на процессе обучения и наличием страхов.

Иногда можно наблюдать следующую ситуацию: ребёнок с аутистическим нарушением непреднамеренно и самостоятельно может довольно легко выучить сложное действие, но через подражание другому человеку у него это получается крайне редко. Однако даже в таком случае овладение навыком бывает неразрывно связано с какой-либо конкретной ситуацией, и при этом оказывается крайне затруднён его перенос в новую для ребёнка ситуацию. Часто овладение навыками социально-бытовой ориентировки дошкольнику с аутистическим расстройством препятствуют имеющиеся нарушения ручной моторики, ослабление тонуса мышц, общая моторная неловкость. Сложности социального поведения ещё более затрудняют организацию самой ситуации обучения. Такой ребёнок может игнорировать инструкции взрослого, не выполняя их вовсе, уходя от контакта со взрослым или делая всё наоборот [5, С. 127].

Позднее, чем в норме, и с огромным трудом складываются самые элементарные навыки социально-бытовой ориентировки, а вновь приобретённые умения зачастую практически не используются в новых условиях, в лучшем случае перенос их может сопровождаться постоянным побуждением со стороны взрослого. Для таких детей характерна неспособность самостоятельно пользоваться даже имеющимися у него знаниями и умениями.

Ограничение способности к социально-бытовой ориентировке отражается на возможностях ребёнка наравне со своими сверстниками принимать участие во всех видах повседневной активности теми способами, которые доступны обычному ребёнку данного возраста, пола и культуры. Всё это постепенно приводит к социальной дезадаптации ребёнка [2, С. 57].

Однако опыт практикующих дефектологов показывает, что даже у детей с тяжёлыми формами аутистического расстройства возможно успешное формирование последовательно усложняющихся социально-бытовых навыков.

Успешность овладения социально-бытовыми навыками и возможность их дальнейшего самостоятельного использования определяется тем насколько данная повседневная ситуация приобрела для ребёнка особую значимость.

С возрастом проблемы поведения и взаимодействия становятся более сглаженными, но в тоже время более заметной становится непригодность ребёнка к повседневной жизни. Дети с трудом овладевают способами действий, не владеют ориентировочными и контрольно-проверочными действиями, поэтому на протяжении достаточно длительного времени в развитии данного вида навыков результат хорошего качества детьми не достигается.

Особенности развития при аутистических расстройствах требуют от педагогов понимания закономерностей данного вида нарушения и оказания коррекционной помощи детям в условиях особой организации образовательной среды, по особым, разработанным специально для данной категории лиц, технологиям, программам.

Комплексная психолого-педагогическая помощь детям данной категории имеет своей целью возможно более полную социализацию. При этом среди задач дефектолога одной из первоочередных должно стать формирование и последующие

развитие навыков социально-бытовой ориентировки как первоначальной ступени социальной адаптации ребёнка к условиям окружающего мира [4, С. 71].

Ребёнку с аутистическими расстройствами необходима специальная помощь в преодолении трудностей овладения навыками социально-бытовой ориентировки, которая будет способствовать повышению качества его жизни и жизни его близких, позволит развить формы их осмысленного взаимодействия.

Трудности формирования навыков социально-бытовой ориентировки связаны и с особенностями семейного воспитания, где зачастую складывающиеся стереотипы гиперопёки начинают препятствовать развитию ребёнка. Необходима разработка форм коррекционного вмешательства, которые позволят преодолеть эти типичные особенности семейного воспитания.

Аналитический обзор психолого-педагогической литературы, посвящённой проблеме аутистических расстройств показывает, что большинство теоретических и экспериментально-методических работ посвящены в основном клиническому и психологическим аспектам аутизма, в то время как педагогические и методические вопросы разработаны крайне недостаточно. Особенно это касается методики формирования и развития навыков социально-бытовой ориентировки рассматриваемой категории детей. Очевидно также, что базовые социально-бытовые навыки дошкольников становятся первой ступенью в адаптации их к реальной и самостоятельной жизни [5, С. 128].

Проблемные вопросы в рамках данного направления исследования обусловлены рядом факторов.

Прежде всего, актуальность затрагиваемых вопросов напрямую соотносится со стремительно растущим увеличением на протяжении последнего десятилетия детей с данным видом искажённого развития, а также с относительной неоднородностью состава таких детей.

Концептуальные основы изучения аутизма как специфического вида нарушений развития заложены В.М. Башиной, В.Е. Каган, И.Б. Карвасарской, В.В. Лебединским, К.С. Лебединской. В современной специальной педагогике вопросам аутизма уделяется внимание со стороны таких исследователей Е.Р. Баенская, Л.Н. Демьянчук, Р.В. Демьянчук, Е.С. Иванов, М.М. Либлинг, И.И. Мамайчук, О.С. Никольская, Л.М. Шипицына.

Вторая причина актуальности проблемы исследования – недостаточная теоретическая и практическая разработанность проблем изучения, обучения и воспитания данной группы детей с ограниченными возможностями развития, что объясняется с более поздним выделением аутистических расстройств в самостоятельный вид нарушений.

Третья причина актуальности рассматриваемой проблемы связана с необходимостью более детального изучения проблемы формирования навыков социально-бытовой ориентировки. Это определяется тем информационным вакуумом по данному вопросу, который очевиден в специальной психолого-педагогической литературе. Так, в преобладающем большинстве исследований, посвящённых вопросам аутизма, основной акцент смещён на специфику психического развития данной категории детей, на вопросы установления первоначальных коммуникативных навыков этих детей, а также на создание психолого-педагогических условий для познавательного их развития. Вместе с тем, недостаточно внимания уделяется методике построения коррекционно-развивающей работы по формированию у детей навыков социально-бытовой ориентировки.

Вопросам первоначального воспитания детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, особенно методике развития у них жизненно необходимых навыков, связанных с самообслуживанием, предметно-бытовой и социальной деятельности уделено недостаточно внимания, ограничены специальные методики и программы, подробно не рассмотрены педагогические приёмы, способствующие эффективной работе в заявленном направлении.

Система работы по формированию навыков социально-бытовой ориентировки должна быть связана с:

1. Развитием мотивационной основы деятельности в овладении соответствующими навыками.
2. Созданием условий, облегчающих выполнение движений и действий.
3. Постепенным преодолением трудностей.
4. Закреплением сформированных действий в практических ситуациях.
5. Совершенствованием новых способностей [3, С. 45].

Ограниченное число программных и методических разработок и фактическое отсутствие методик, технологий, приёмов и средств развития навыков социально-бытовой ориентировки у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра побуждает к поиску эффективных средств для её реализации в условиях коррекционного дошкольного образовательного учреждения.

**Выводы.** Расстройства аутистического спектра, являясь своеобразным нарушением развития психики ребёнка, определяют особенности овладения навыками социально-бытовой ориентировки. Развитие навыков поведения в быту и социуме обусловлены такими особенностями развития как специфика функционирования высших психических функций, стереотипность, ригидность поведения, ограничение социальных контактов со взрослыми, трудности процесса подражательной деятельности. Развитие социально-бытовой ориентировки у детей с расстройствами аутистического спектра требует осуществления специальной целенаправленно организованной деятельности, учитывающей как структуру и особенности данного вида нарушения, так и социальную ситуацию развития конкретного ребёнка.

#### **Литература:**

1. Веденина, М.Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации / М.Ю. Вендина // Дефектология. – 1997. – № 2. – С. 31-40.
2. Галкина, Т.Э. Роль социальной работы с детьми с ранним детским аутизмом / Т.Э. Галкина, Е.В. Малыхина // Отечественный журнал социальной работы. – № 2. – 2002. – С. 52-59.
3. Костин, И.А. Работа по развитию социально-бытовых навыков аутичных подростков и юношей / И.А. Костин // Дефектология. – 1981. – № 2. – С. 42-49.
4. Парк, К. Социальное развитие аутиста: глазами родителя / К. Парк // Московский психотерапевтический журнал. – 1994. – № 3. – С. 65-95.
5. Переверзева, М.В. Организация деятельности детей с тяжёлыми нарушениями развития по формированию навыков самообслуживания как профилактика проблемного поведения // Коррекция и профилактика нарушений поведения у детей с ограниченными возможностями здоровья. Материалы I Всероссийской научно-практической конференции / М.В. Переверзева. – М.: МГППУ, 2011. – С. 126-129.
6. Соломахина, Е.О. Обучение детей с аутизмом социально-бытовой ориентировке / Е.О. Соломахина, И.А. Острейкова // Аутизм и нарушения развития. – 2010. – №1 (28). – С. 11-20.



УДК 378.1

старший преподаватель Гусева Наталья Валентиновна

ФГКВОУ ВО «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации (г. Москва),

ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (г. Москва)

### СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*Аннотация.* В настоящей статье исследуется специфика преподавания иностранного языка студентам, осваивающим юридические специальности в образовательном пространстве современных организаций высшего образования, осуществляющих свою деятельность на территории РФ. Основные особенности преподавания данной предметной области рассматриваются в свете социально-политических, экономических и культурных процессов, фиксирующихся на территории Российской Федерации в течение трёх последних десятилетий. На данном основании демонстрируются существенные изменения роли и места иностранного языка в структуре компетентности будущего юриста и, соответственно, необходимость внесения изменений в структуру его языковой подготовки. Предлагается ряд педагогических инноваций, выработанных автором в ходе преподавательской деятельности.

*Ключевые слова:* высшее образование, высшее юридическое образование, образовательный процесс в вузе, преподавание иностранного языка в вузе, инновационные методики преподавания, педагогическая диагностика, студент, преподаватель.

*Annotation.* This article examines the specifics of teaching a foreign language to students mastering legal specialties in the modern higher education organizations operating in the territory of the Russian Federation educational space. The teaching in this subject area main features are considered in association with socio-political, economic and cultural processes that have been recorded on the territory of the Russian Federation over the past three decades. On this basis, we demonstrate significant changes in the role and place of a foreign language in the structure of the future lawyer competence and, accordingly, the need to make changes in the structure of his language training. A number of pedagogical innovations developed by the author in the course of teaching are proposed.

*Keywords:* higher education, higher legal education, educational process at a university, teaching a foreign language at a university, innovative teaching methods, pedagogical diagnostics, student, teacher.

**Введение.** Одной из ключевых черт развития современного общества, в т.ч. российского, на протяжении последних 30 – 35 лет является тенденция к определённой расширению международных контактов [1-7]. Указанная тенденция способствует изменениям в требованиях к современному специалисту с высшим образованием, в частности, юристу. С другой стороны в такой ситуации складываются благоприятные условия для некоторого возрастания значения иноязычной подготовки в структуре профессиональной компетентности выпускника отечественного вуза. В такой ситуации не вызывает удивления факт актуализации вопросов, связанных с совершенствованием процесса преподавания иностранных языков в образовательном пространстве неязыкового вуза, в т.ч. юридического. Частичному решению данной проблемы на основе опыта преподавательской деятельности автора в ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (г. Москва) будет посвящено основное содержание настоящей статьи.

**Изложение основного материала статьи.** Опыт автора, связанный с преподаванием иностранного языка в Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации (г. Москва) студентам направления подготовки 40.03.01 – «Юриспруденция», профиля «Гражданское и предпринимательское право» показал, что большинство студентов изначально обладают достаточно высокой мотивацией к изучению иностранных языков и овладению юридической лексикой и грамматикой. Многие из них изначально рассматривают возможность трудоустройства в организациях с международным участием. Тем самым знание иностранного языка и владение профессионально-ориентированной лексикой в области юриспруденции способствует повышению конкурентноспособности на рынке труда.

В этой связи основной задачей по модернизации процесса преподавания иностранного языка будущим юристам был, прежде всего, подбор необходимого материала и диагностических заданий, позволяющих существенно продвигаться в этом направлении.

С этой целью нами был разработан Практикум по английскому языку к учебнику «Introduction to International Legal English» авторов Эми Круа-Линдер, Мат Ферс для студентов 2 курса, дисциплина «Иностранный язык», направление подготовки 40.03.01. «Юриспруденция» [8].

Апробация данного практикума в Финансовом университете показала его эффективность, что позволяет рекомендовать его для широкого использования в других неязыковых вузах Российской Федерации.

Начиналось двухгодичное обучение студентов Финансового университета с пропедевтического курса. Длительность последнего составляла один семестр. Его целью было определение готовности первокурсников к «погружению» в правовую жизнь англоязычных стран. Одновременно с этим актуализировались термины юриспруденции, имеющие хождение в неспециальном общении. Учебные материалы, использовавшиеся на данном этапе, включали, главным образом, короткие фабульные рассказы из английской и мировой литературы, имеющие отношение к сфере юриспруденции. Речь в таких рассказах чаще всего была о различных судебных прецедентах, преследованиях подозреваемых, а также следственных действиях и иных мероприятиях, связанных с нарушением норм уголовного права.

На втором семестре к изучению предлагались в основном прагматические тексты научно-популярного стиля. Также использовались фрагменты учебной литературы, например, текст лекции, озаглавленной «Основы английской и американской конституций. Английское право и его применение». По завершении подготовительного этапа обучающимся предлагалось прочесть и обсудить эту лекцию на английском языке. На данном этапе языковой подготовки будущих юристов также проводился грамматический коррективный курс.

Таковы основные этапы языковой подготовки студентов-юристов на первом курсе. На втором первостепенное значение предавалось гражданскому праву и гражданскому процессу. На этом курсе применялись следующие формы работы с обучающимися:

- изучение аутентичных текстов, затрагивающих тематику. Так или иначе связанную с вопросами реализации гражданского права;
- разыгрывание на английском языке сценариев различных ситуаций, связанных с гражданскими и уголовными делами [10, С. 123].

Языковая подготовка студентов-юристов на четвёртом семестре включала следующие формы учебной деятельности:

- чтение и обсуждение аутентичных текстов;

- сближение специальной и неспециальной сфер общения на базе сценариев юридических казусов, связанных с различными нарушениями законодательства;
- работа с юридическими документами.

Высокая эффективность используемых форм работы обуславливается непрерывностью профессиональной направленности всего курса обучения иностранному языку, а равно и его связью с изучением английской юриспруденции. Кроме того, определённое значение имеет специфика использованной в курсе системы заданий, нацеленных на развитие у обучающихся умений работать с аутентичными текстами и принимать участие в устном общении на профессиональную тематику. Среди подобных ситуаций фиксируются следующие:

- активный обмен иноязычной информацией, осуществляемый в процессе профессионального общения;
- аргументированное сообщение по профессиональным проблемам;
- установление деловых контактов на изучаемом языке, осуществляющихся в письменной или устной форме;
- деловая беседа по конкретной теме [9, С. 75-76].

Далее, педагогический опыт автора настоящей статьи вкпе с анализом специальной литературы [1-3; 7; 9-12] наглядно демонстрирует тот факт, что педагогическая диагностика является значимым элементом процесса модернизации иностранного языка студентам неязыковых вузов. Внедрение в образовательную практику отечественных вузов инновационных методов педагогической диагностики с большой вероятностью будет способствовать решению следующих типов педагогических задач:

- развивающие;
- воспитательные;
- дидактические [10, С. 161-162].

Дефиницию «Педагогическая диагностика» можно трактовать как распознавание уровня, степени, характеристик обученности, воспитанности, развития студентов неязыковых вузов [4-5; 8; 10]. Она стоит в ряду педагогических условий, необходимых для интенсификации и оптимизации дальнейшего процесса развития обучения будущих юристов иностранному языку.

Одним из наиболее эффективных способов педагогической диагностики являются лингводидактические тесты. При проведении таких тестов непосредственным объектом тестирования является сформированность у будущих юристов коммуникативной компетенции [3-4].

Активное развитие лингводидактического тестирования на протяжении последних 30 лет привело к их существенной дифференциации. Таким образом, в зависимости от цели тестирования можно выделить следующие виды таких тестов:

- Achievement Test (англ. – Тест на Достижение), как и следует из названия, представляет собой тест учебных достижений, способствующий получению информации о том, что было усвоено обучающимися по тому или иному аспекту изучаемого языка, также позволяет определить направление дальнейшей работы со студентами;
- Diagnostic Test (англ. – Диагностический тест) позволяет определить уровень владения иностранным языком в целях планирования дальнейшей учебной деятельности в рамках соответствующего предмета;
- Aptitude Test (англ. – Тест на Пригодность) – тест, помогающий определить способности обучающихся к изучению иностранного языка, позволяет также определить перспективы усвоения данной области знаний;
- Proficiency Test (англ. досл. – Проверка Квалификации) представляет собой тест общих умений, может использоваться в целях контроля усвоения студентами необходимых знаний, умений и навыков в середине учебного года;
- Placement Test (англ. – Вступительный Тест) – служит для распределения студентов в равные по уровню обученности группы [6; 9-12].

Далее, в качестве эффективного способа педагогической диагностики автор также рассматривает задания, связанные с необходимостью перевода студентами определённых фраз с русского на английский и необходимости вставить эти фразы в профессионально-ориентированные типичные фразы.

Например, будущим юристам может быть предложено следующее учебное задание: Перевести слова в скобках с русского на английский и вставьте в предложение.

1. It \_\_\_\_\_ that the urban crime problems of Tokyo included drug smuggling, illegal entertainment and juvenile crime. (было известно).
2. At the completion of this operation, the cut piece of metal and the attached illegible label \_\_\_\_\_ to the documents department of a crime laboratory (следует направлять).
3. My client was acquitted of the first murder (был оправдан).
4. Italy reported that racial discrimination \_\_\_\_\_ by law (запрещена).
5. Under the Criminal Code of the Republic of Croatia, money laundering \_\_\_\_\_ in the following manner (преследуется).
6. Around the same time that the letters \_\_\_\_\_ from the auction house in Venice (были украдены).
7. Background data on local and worldwide economic and legislative developments \_\_\_\_\_ if relevant (должна приводиться).
8. However, the data provided for risk analysis in a given country \_\_\_\_\_ potentially \_\_\_\_\_ or intended to mislead customs officials (могут быть фальсифицированы).
9. These expenditures \_\_\_\_\_ as funds are received (компенсируются).
10. You can issue your own «card» and it \_\_\_\_\_ in all WebMoney interfaces (будет приниматься) [8, С. 17-18].

**Выводы.** Таким образом, мы с определённой долей уверенности можем утверждать, что на современном этапе развития российского высшего образования большая часть будущих юристов уже в начале обучения обладают достаточно высокой мотивацией к изучению иностранных языков и овладению юридической лексикой.

Знание иностранного языка и владение профессионально-ориентированной лексикой в области юриспруденции способствует повышению конкурентноспособности выпускников вузов соответствующих специальностей на рынке труда.

Следовательно, для достижения высокого уровня языковой компетенции выпускников юридических вузов необходима непрерываемая профессиональная направленность иноязычной подготовки обучающихся.

Кроме того, необходимо установление тесной связи между предметной подготовкой по иностранному языку с одной стороны и изучением английской юриспруденции – с другой.

Не меньшую роль играет также использование в курсе системы заданий, ориентированных на развитие у будущих юристов системы знаний, умений и навыков, позволяющих эффективно работать с аутентичными юридическими текстами.

Важным средством повышения эффективности языковой подготовки будущих юристов является также внедрение в образовательную практику инновационных методик педагогической диагностики.

#### Литература:

1. Гусева Н.В. Балльно-рейтинговая система как эффективное средство педагогической диагностики при обучении иностранному языку курсантов военных вузов // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2(87). – С. 151-153.
2. Герасимова Т.Н., Гусева Н.В. Использование профессионально адаптивного тестирования в процессе обучения иностранному языку курсантов военных вузов // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 3(76). – С. 224.
3. Ростовцева П.П., Гусева Н.В., Соболева О.С. Оптимизация профессионально ориентированной иноязычной речевой подготовки студентов неязыковых вузов // Педагогика и психология образования. – 2016. – № 4. – С. 78-83.
4. Гусева Н.В. Банк тестовых заданий как средство педагогической диагностики обучения иностранному языку // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3(82). – С. 244-245.
5. Соболева О.С., Гусева Н.В. Тестирование как средство контроля и оценки знаний студентов неязыкового вуза // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2014. – № 1. – С. 71-75.
6. Гусева Н.В. Диагностика результатов обучения иностранному языку курсантов военных вузов как педагогическая проблема // Мир образования – образование в мире. – 2018. – № 1(69). – С. 240-243.
7. Гусева Н.В. Педагогическая диагностика процесса обучения иностранному языку курсантов военных вузов. Дис... к.п.н. – М., 2021. – 208 с.
8. Гусева Н.В. Практикум по английскому языку. Часть 2. (к учебнику "Introduction to International Legal English" авторов Эми Крау-Линдер, Мат Ферс) для студентов 2 курса, дисциплина «Иностранный язык», направление подготовки 40.03.01. «Юриспруденция». – М.: Финуниверситет, Департамент языковой подготовки, 2021. – 62 с.
9. Лавренко М.М. Профессионально-ориентированное обучение английскому языку студентов младших курсов юридических факультетов. Дис... к.п.н. – М., 2004. – 203 с.
10. Патева Н.Е. Инновационные приемы педагогической диагностики в процессе изучения иностранных языков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – № 21. – Т.5. – 2006. – С. 160-164.
11. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. – М.: Академия. – 2001. – 192 с.
12. Кордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 512 с.

Педагогика

#### УДК 37

старший преподаватель кафедры информатики  
и физики, аспирант Гусев Иван Евгеньевич

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

### СОРЕВНОВАНИЯ ПО РОБОТОТЕХНИКЕ В СРЕДЕ CORPELIASIM КАК ПРИМЕР ГЕЙМИФИКАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Аннотация.* Актуализируются пути применения игровых технологий в цифровой образовательной среде для подготовки будущих учителей информатики к работе в условиях цифровизации экономики и общества. Анализируется опыт организации соревнований по робототехнике в симуляторе Coppeliasim. Акцентируется внимание на методических подходах к реализации данного проекта.

*Ключевые слова:* робототехника, симуляторы, Coppeliasim, дистанционный формат, геймификация.

*Annotation.* Ways of applying game technologies in digital educational environment to prepare future computer science teachers for work in the emerging digital economy and society are actualized. The experience of organizing robotics competitions in Coppeliasim simulator is analyzed. Attention is paid to the methodological approaches to the implementation of this project.

*Keywords:* robotics, simulations, Coppeliasim, distance format, gamification.

**Введение.** Важными критериями профессиональной компетентности педагога 21 века являются степень владения современными образовательными технологиями, в том числе игровыми, и умение правильно применять данные технологии на практике.

Геймификации в цифровой образовательной среде – один из видов современных игровых технологий. Целью данного исследования является изучение дидактического междисциплинарного потенциала цифрового формата соревнований с элементами геймификации по робототехнике в среде Coppeliasim для интенсификации познавательного интереса и вовлеченности будущих педагогов в процесс обучения.

Объект исследования – процесс формирования профессиональной компетентности будущих учителей информатики в цифровой образовательной среде в процессе обучения дисциплинам ИКТ-цикла и робототехнике.

Предмет исследования – цифровые игровые среды и приложения как инструменты реализации педагогических технологий для интенсификации образовательного процесса.

Задачи: опытно-экспериментальным путём проверить эффективность использования цифровых игровых технологий в обучении; разработать, апробировать и описать модель геймифицированного учебного занятия-соревнования виртуальных роботов в среде Coppeliasim в целях контроля усвоения знаний по дисциплине «Техническое конструирование и робототехника» студентами педагогического вуза; исследовать педагогические условия успешности данной технологии, разработать методические рекомендации; проанализировать результаты и оценку данной формы обучения студентами.

Методы исследования: анализ научной литературы, диссертационных исследований, нормативных документов; педагогический эксперимент, наблюдение; опрос, тестирование.

Методология исследования основана на комплексе подходов: системно-деятельностном, интегративном и практико-ориентированном подходах с использованием исследовательского и проектного методов.

Основу исследовательской работы составила педагогическая деятельность автора в качестве преподавателя.

Термины «современные игровые технологии», «цифровые игровые технологии», как и «современные информационные технологии», означают технологии с использованием компьютерных и сетевых средств.

**Изложение основного материала статьи.** О значении игр в образовании, серьезном отношении к данной проблеме говорили Платон, Аристотель, Ф. Рабле, Ж.Ж. Руссо, Ж. Пиаже, Й. Хейзинга, К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, Л.С. Выготский и др. Технологический прогресс середины 20 века привел к появлению новых игровых методик:

«педагогические игровые технологии». В настоящее время под влиянием четвёртой промышленной революции происходит дальнейшее развитие, цифровизация педагогической игры, обогащение игры технологиями повышения мотивации и вовлеченности, заимствованными из компьютерных игр под названием «геймификация». Актуальность данной статьи определяется необходимостью поиска новых путей организации вузовского педагогического образования, совершенствования подготовки будущих учителей к работе в условиях цифровизации экономики и общества.

В самом широком смысле, геймификацию в образовании определяют как процесс применения комплекса инструментов, элементов и механизмов компьютерных игр в неигровом контексте, для повышения мотивации и вовлеченности обучающихся без изменения осуществляемого процесса обучения, эффективный способ вовлечения и удержания в электронной среде, погружения в предмет.

Как отмечают многие исследователи (Зенкина С.В., Каравасев Н.Л., Соболева Е.В. и др.), геймификация учебно-воспитательного процесса приобрела сквозной характер, проникла во все педагогические технологии с целью улучшения результатов применения, становится методологией, способной создавать инновации в образовании, развивать компетенции и навыки.

Для формирующегося современного цифрового образовательного пространства геймификации обучения может и должна предоставить своего рода «полигон» для новых решений, подходов, которые помогут найти ответы на вызовы общества, государства, бизнеса [10].

Исследования [2] показывают, что геймификация учебного процесса оказывает большое влияние на учащихся, вызывает психологическую зависимость от образовательного процесса, глубокое и эмоциональное вовлечение в процесс. Главная задача геймификации в образовании – не внешнее управление поведением детей (как обычно бывает в других сферах деятельности – управлении, маркетинге, работе с кадрами и пр.), а передача обучающимся «средств психического развития, то есть самостоятельного управления своим поведением» [4].

Геймификация процесса обучения может проводиться в оффлайн, онлайн и смешанном форматах. По степени погружения в игровую среду выделяют глубокую, легкую и промежуточную геймификацию. Соревнования, рейтинги, баллы относятся к легкому виду геймификации [11]. Соревновательный характер – отличительная черта игры как таковой и многих педагогических игровых технологий. В классификации игр Кайуа Р. соревнования и состязания по равенству условий для всех участников относятся к группе «Agon», а по наличию правил, удовольствию от преодоления трудностей – к виду «Ludus» [1]. Наличие четких правил в соревновании – необходимое условие для соблюдения «преодоления произвола соперников» [3].

В силу вышесказанного, для оптимизации и интенсификации процесса обучения студентов Гуманитарно-педагогического университета (г. Орехово-Зуево), будущих учителей информатики основам технического конструирования и робототехники в качестве формы итогового контроля знаний было выбрано соревнование в современном компьютеризированном варианте с элементами геймификации.

Надо отметить, что у автора статьи уже был опыт участия в качестве тренера в соревнованиях различного формата по дисциплинам ИКТ-цикла и робототехнике [6, 8, 9].

Робототехника, с одной стороны, – прикладная наука, важнейшая техническая основа развития производства, одна из сквозных технологий цифровой экономики. С другой – уникальная образовательная технология, способствующая развитию у учащихся критического, системного мышления, креативности, творческих и коммуникативных способностей, навыков командной работы, самостоятельности принятия решений.

Робототехника легко интегрируется с другими дисциплинами, помогает изучать информатику (программирование, графический дизайн и т.д.) конструирование, моделирование, физику, математику.

Обучение робототехнике основано на принципе STEM-образования (Science, Technology, Engineering, Math) – единство междисциплинарного подхода и практики [6].

Необходимость поиска путей интеграции робототехники в образовательный процесс, использования научного и дидактического потенциала этой мета-дисциплины отмечают ведущими учеными и практиками [5], [12].

Виртуальная робототехника – это технология изучения робототехники без робототехнических наборов, которая может использоваться на занятиях в качестве основной или дополнительной формы обучения, как вариант смешанного обучения.

Актуальность виртуальной робототехники определяют не только высокие цены на робототехнические наборы, но и вызовы последнего времени: пандемия, всеобщий уход в онлайн. Как оптимальное решение указанных проблем данная технология доказала высокую эффективность.

Для педагогического эксперимента была выбрана среда имитационного моделирования CoppeliaSim. CAD-симулятор робототехнических систем CoppeliaSim используется для быстрой разработки алгоритмов, моделирования автоматизации производства, быстрого прототипирования и проверки, обучения робототехнике [13].

Автор статьи как тренер команды студентов ГГТУ уже имел опыт участия в международных дистанционных робототехнических соревнованиях в среде CoppeliaSim [7], организованных преподавателями Кемеровского государственного университета. Цели и задачи соревнований:

1. Популяризация научно-технического творчества в сфере высоких технологий.
2. Повышение интереса к углубленному изучению техники.
3. Развитие творческих способностей.

Это был интересный опыт сетевого учебного проекта, который нами был тщательно проанализирован.

Параллельно с подготовкой к соревнованиям, участием в них, ввиду всеобщего перехода в дистант, занятия по робототехнике со всеми студентами велись в среде CoppeliaSim.

Форма итогового контроля – зачет, который решено было провести как соревнование «Гонки» созданных студентами роботов, категория «шорт-трек» с раздельным стартом. Заранее были озвучены сроки, правила, система оценивания: не только скорость прохождения трассы, но и внешний вид машин. Информация и дополнительные материалы были выложены в электронной среде LMS MOODLE.

Основные методические подходы к реализации такой формы обучения – системно-деятельностный, практико-ориентированный, интегративный. Студенты не пассивно получали знания по робототехнике от преподавателя, а в творческой деятельности, применяя и углубляя знания других дисциплин ИКТ-цикла: программирования, графического дизайна, компьютерного моделирования, а также физики, математики. Одновременно осваивали методику организации и проведения подобных мероприятий, чтобы потом применить полученные знания в своей профессиональной деятельности.

При создании роботов кроме среды CoppeliaSim использовалась среда Tinkercad, бесплатная среда 3D-моделирования, работающая в веб-браузере.

Размер поля для соревнований соответствовал стандартам WorldSkills Russia по компетенции «Мобильная робототехника», 2x4 метра. Визуальное покрытие трассы – шахматная доска из квадратов со сторонами 0,5 метра. Такое оформление поля позволяет лучше контролировать положение робота, чем абсолютно белое полотно, оно удобно для

пользователей. Для датчиков было сделано другое оформление поля. Все датчики, помещённые на поле, видели покрытие как абсолютно белое, это позволило участникам, при необходимости, использовать различные алгоритмы следования робота по линии.

Для подсчёта времени движения были добавлены ворота с датчиком, запускающим симуляцию при прохождении робота через рамку ворот и останавливающие симуляцию после повторного прохождения робота под воротами. Симулятор позволяет считать как реальное время прохождения круга, так и время, основанное на тактах симуляции. Реальное время не подходит для соревнований, оно зависит от скорости симуляции, поэтому был выбран второй вариант. Таким образом, время прохождения трассы на разных компьютерах с запущенной симуляцией было одинаковым. Размер ворот, 55x40 сантиметров, служил ограничением для физических габаритов робота.

Для проведения соревнований из числа студентов были выбраны ведущий, счетная комиссия для контроля оценки скорости движения роботов, соблюдения правил движения и независимые эксперты. Независимые эксперты (студенты не из групп участников) оценивали внешний вид роботов по параметрам: эстетичность, эргономичность, креативность. Все данные заносились в специально созданную гугл-таблицу. В Google Data Studio был создан отчёт, который выгружал данные из таблиц и формировал список лидеров по двум категориям: лучшее время круга и внешний вид. Всем участникам была отправлена ссылка на итоговый отчёт по соревнованиям, где во время соревнований, в режиме реального времени менялась таблица лидеров. Трансляция велась через YouTube. Таким образом, все участники могли увидеть результаты заездов. Соревнования проходили в смешанном формате: оффлайн и онлайн, так как некоторые участники из-за карантина не могли присутствовать очно.

Соревнования начались с общего знакомства со всеми командами и роботами. Для этого было создано специальное поле. Затем были заезды на поле с трассой. Ведущий представлял выступающих, комментировал. Болельщики поддерживали свои команды.

Результаты аттестации студентов были на хорошем уровне. Таким образом, комплексное использование инструментов CoppeliaSim и Tinkercad, геймификация – современная альтернатива традиционным формам образования.

**Выводы.** Подобная инновационная форма проведения итогового зачета по дисциплине «Техническое конструирование и робототехника», как показал заключительный опрос, была положительно оценена студентами. Были высказаны предложения по дальнейшей разработке этой концепции.

Игровые технологии должны стать постоянным компонентом цифровой образовательной среды, это близко и понятно поколению Z, выросшему в цифре.

Оптимизация способов и технологий организации образовательного процесса, использование педагогических инноваций, основанных на активном применении цифровых технологий и новых форм традиционных технологий, в том числе геймификации, – основной путь решения проблемы модернизации образования, повышения его эффективности.

#### **Литература:**

1. Bunzel J.H., Caillois R. Les jeux et les hommes / J.H. Bunzel, R. Caillois, 1960. – 374 с.
2. Reiners T., Wood L.C. Gamification in education and business / T. Reiners, L.C. Wood, Springer International, 2015. – 1-710 с.
3. Боровских А.В. Игра как социальная и педагогическая проблема // Вестник Московского университета. – 2014. – (4). – С. 3-11.
4. Боровских А.В. Проблема геймификации в образовании // Педагогика. – 2021. – № 8 (85). – С. 48-57.
5. Гагарина А., Гагарин А.С. Робототехника в России: образовательный ландшафт. Часть 1 // Современная аналитика образования. – 2019. – № 6 (27). – С. 108.
6. Гусев И.Е. Робототехника как перспективная составляющая российской образовательной системы и движения WorldSkills // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67 (3). – С. 44-46.
7. Гусев И.Е., Иващенко Д.Е. CoppeliaSim как альтернативный способ проведения соревнований по робототехнике // Студенческая наука Подмосквю: Сборник материалов Международной научной конференции молодых ученых. – 2021. – С. 132-135.
8. Гусев И.Е. Инновационные формы игровых технологий в процессе изучения предметов ИКТ-цикла: геймификация // Проблемы теории и практики инновационного развития и интеграции современной науки и образования. – 2019. – С. 71-75.
9. Гусев И.Е., Зенкина С.В. Соревнования по информационной безопасности формата CTF как пример игрофикации учебного процесса на основе ИКТ // Информатика в школе. – 2017. – (6). – С. 30-33.
10. Караваев Н.Л., Соболева Е.В. Совершенствование методологии геймификации учебного процесса в цифровой образовательной среде: [монография] / Н.Л. Караваев, Е.В. Соболева. – Киров: Вятский государственный университет, 2019. – 105 с.
11. Карманова Е.В. Тяжелая и легкая геймификация при обучении: что выбрать? // Информатика и образование. – 2020. – № 1 (1). – С. 20-27.
12. Соболева Е.В. [и др.]. Развитие критического мышления через вовлечение учащихся в соревновательную робототехнику (из опыта работы) // Перспективы Науки и Образования. – 2020. – № 2 (44). – С. 268-284.
13. Robot simulator CoppeliaSim [Электронный ресурс]. URL: <https://coppeliarobotics.com> (дата обращения: 12.11.2021).

УДК 371

**кандидат педагогических наук, доцент Демидова Анна Петровна**  
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);  
**кандидат педагогических наук, доцент Зиновьева Валентина Николаевна**  
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);  
**студент-бакалавр Чернова Злата Михайловна**  
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга)

## РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПОСРЕДСТВОМ ЛОГОСКАЗОК

*Аннотация.* В статье рассматриваются понятия связной речи и логопедических сказок (логосказки): их функции и особенности. Описаны специфика речи детей старшего дошкольного возраста с РАС и развитие их связной речи с использованием логосказок.

*Ключевые слова:* связная речь, логопедические сказки, расстройство аутистического спектра, дети старшего дошкольного возраста.

*Annotation.* The article discusses the concepts of coherent speech and logopedic fairy tales (logoscales): their functions and features. The specifics of the speech of older preschool children with ASD and the development of their coherent speech using logoscales are described.

*Keywords:* coherent speech, speech therapy fairy tales, autism spectrum disorder, older preschool children.

**Введение.** С каждым годом число детей с аутистическими расстройствами растёт. В переводе с греческого слово «аутизм» обозначает – ушедший в себя, или же внутри себя. Без своевременной коррекционно-развивающей работы у детей с расстройством аутистического спектра способна усугубиться степень нарушений высших психических функций, одним из которых является и речь.

Развитие речи детей с расстройством аутистического спектра выступает основным в логопедической работе, так как у них наблюдается комплексное нарушение речевой функции. Этот вопрос изучали Нуриева Л.Г., Якушина О.В., Сандрикова В.С., Морозова С.С. и другие.

Нуриева Л.Г. описала особенности проведения речевых занятий с аутичными детьми в книге «Развитие речи у аутичных детей», где представила основные направления, этапы работы, дала общие рекомендации к занятиям и создала подкрепляющий к содержанию картинный материал [7]. Сандрикова В.С. в пособии «Логопедические игры и упражнения для развития речи у детей с расстройствами аутистического спектра» собрала перечень игр и заданий по развитию предпосылок речевого общения и по формированию речевой коммуникации [8]. Якушина О.В. в своей статье дала описание практической коррекционно-логопедической работы по развитию связной речи детей с РАС и её результаты [13]. В книге Морозовой С.С. «Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах» рассмотрены методы коррекционной работы и вопросы практической психологии; приведены конкретные примеры из уникального опыта работы специальной школы по коррекции аутизма, использовавшей прикладной поведенческий анализ как методическую основу деятельности [6].

Как известно, речевая система состоит из нескольких компонентов, последним из которых является связная речь. Её развитием занимаются с детьми как без отклонений, так и с нарушениями интеллектуального и поведенческого характера. Если вовремя не принять меры по развитию связной речи, то в будущем это вызовет трудности в обучении, коммуникации со сверстниками и учителями, что очень важно в школьный период.

Поэтому для детей с РАС необходимы специальные подходы, методы и средства, направленные на коррекцию и развитие связной речи и высших психических функций (ВПФ). Таким средством считаются сказки.

**Изложение основного материала статьи.** Много учёных давали разные определения связной речи. Для М.Р. Львова связная речь – отрезок речи, обладающий значительной протяженностью и расчленяющийся на более или менее законченные части; смысловое развернутое высказывание, обеспечивающее общение и взаимопонимание [12]. А.М. Бородич считал, что «связная речь – это смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание людей» [12].

А.В. Текучев понимал связную речь как любую единицу речи, составленные языковые компоненты которой (знаменательные и служебные слова, словосочетания) представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое [12].

Исходя из всех определений, Алексеева М.М. и Яшина В.И. дают последнюю трактовку: связная речь – это единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки [1].

Развитие связной речи идёт по двум направлениям: обучение диалогической и монологической речи.

Диалог – вид речи, в котором участвуют два и более человека, заключающийся в восприятии чужой речи с одновременным обдумыванием собственных реплик, вопросов.

Содержание обучения диалогической речи состоит в следующих умениях:

- слушать и правильно понимать мысль, которую выражает собеседник;
- формулировать в ответ, правильно выражать его средствами языка;
- использовать самоконтроль речи.

Монолог – это речь одного лица.

Содержание обучения монологической речи состоит из умений

- понимать и осмысливать тему, определять ее границы;
- отбирать необходимый материал;
- располагать материал в нужной последовательности;
- пользоваться средствами языка в соответствии с литературными нормами и задачами высказывания;
- строить речь преднамеренно и произвольно.

В зависимости от источника высказывания выделяют монологи:

- по игрушкам, предметам и картинкам, которые подсказывают содержание речи;
- из жизненного опыта ребёнка;
- творческие рассказы, направленные на развитие воображения [1].

Развивать связную речь необходимо не только у нормотипичных детей, но и у детей РАС в связи с тем, что именно она служит для общения между людьми. Учитывая психологические и речевые особенности таких детей, коммуникация как средство передачи информации им не присуще. Это связывает с несостоятельностью диалога при хорошо развитой монологической речи, с их эмоциональным состоянием, степенью тяжести расстройства [4; 5; 7].

Нарушение связной речи у детей с аутизмом проявляется и как несформированность компонентов речевой системы: лексико-грамматический строй. Поэтому вместе со связной речью должны параллельно развиваться словарный запас и грамматический строй. Для этого в современной логопедической практике используют сказкотерапию, вошедшую сначала в психиатрическую практику, а затем в логопедическую в виде логосказок (логопедических сказок).

Логосказка – это целостный, педагогический процесс, который способствует развитию всех сторон речи, воспитанию нравственных качеств, активации психических процессов (внимания, памяти, мышления, воображения, а также поддержанию положительной мотивации к выполнению учебных задач) [3].

Логосказки делятся на:

- артикуляционные, которые развивают речевое дыхание, голос и артикуляционную моторику;
- пальчиковые, направленные на развитие мелкой моторики, графических и каллиграфических навыков;
- фонетические, которые способствуют уточнению артикуляции определённого звука, автоматизации и дифференциации звуков;
- лексические, по обогащению словарного запаса и уточнению их значения;
- грамматические, закрепляющие знания о грамматических категориях;
- сказки по формированию и развитию связной речи [3].

Любое логопедическое занятие с дошкольником, особенно с РАС, проводится в игровой, сказочной, форме. Тогда ребёнок примеряет на себе определённую роль, основная функция которой – это научить нормам поведения, принятым в социуме. Поэтому в игровой деятельности ребенок проецирует бытовые ситуации, которые наблюдал в жизни, и закрепляет в своем сознании человеческие порядки. Игра становится источником развития и понимания морали как основы взаимоотношений между людьми.

Через игру формируется дружный детский коллектив, самостоятельность ребенка, положительное отношение к труду, исправление отклонений в поведении и многое другое. Все эти воспитательные эффекты опираются и на влияние, которое игра оказывает на психическое развитие ребенка, и на становление его личности [11].

Известно, для детей с аутизмом характерны агрессивность, тревожность, низкий уровень эмпатии. Именно эмоциональный дискомфорт отрицательно сказывается на развитии всех сторон речи. Поэтому в своей логопедической и дефектологической деятельности необходимо создавать благоприятную атмосферу и поддерживать детей при выполнении заданий и упражнений. К тому же рекомендуется использовать эмоционально-смысловой комментарий, который позволяет «поймать» внимание ребенка, сосредоточить его на чем-то для того, чтобы добиться осмысления происходящего, осознания сказанного [4; 7]. Логопедические сказки используются с учетом: возрастных и индивидуальных особенностей, структуры дефекта. При работе необходимо задействовать все чувства ребёнка, его заинтересованность, воображение, коммуникативные навыки и память.

Для определения уровня речевого развития детей с РАС нами было проведено исследование на базе детского сада компенсирующего вида № 33 «Незабудка». В исследовании участвовали пять детей старшего дошкольного возраста с РАС.

Для этого были использованы методики: на понимание инструкций Ю.Ф. Гаркуша, на определение уровня пассивного словаря Е.С. Зайцевой, В.К. Шептуновой, на определения уровня сформированности грамматического строя Н.М. Щелованова и связной речи: составление словосочетаний – Е.М. Мастюковой [10].

Результаты проведенной диагностики по всем направлениям представлены на рисунке 1.

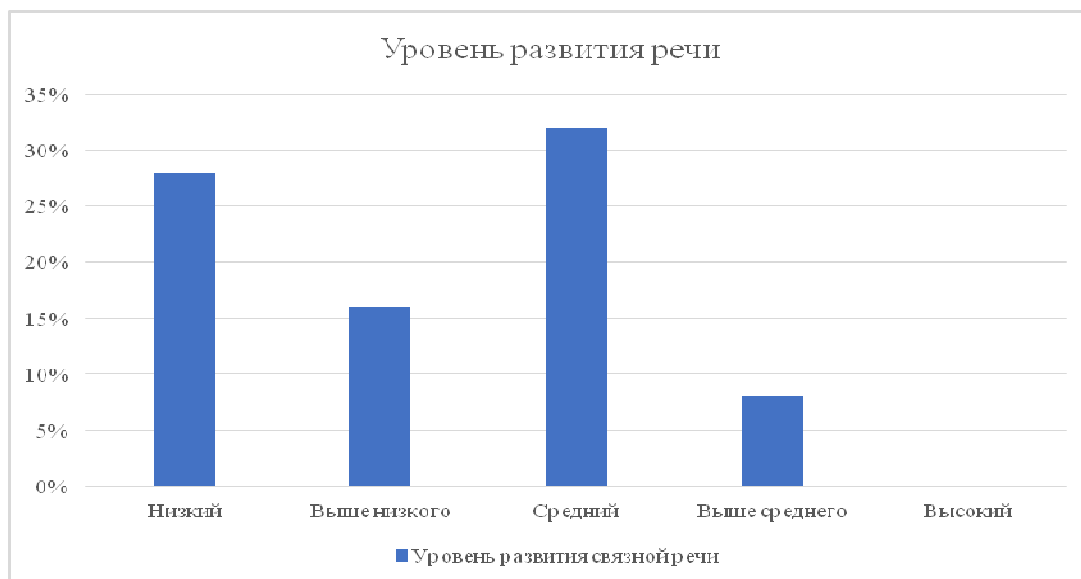


Рисунок 1. Уровень развития речи у группы детей

Проанализировав результаты, понятно, что дети старшего дошкольного возраста с осложненной формой аутизма не воспринимают речь взрослого, не понимают речевых инструкций. В речи отмечены *эхолалии*: автоматическое повторение слов, что свидетельствует о низком уровне экспрессивной речи. Поэтому с данной категорией детей работа по развитию связной речи будет затруднительна и долгосрочна.

Однако, больше половины детей с лёгкой формой аутистического расстройства показали средний уровень понимания речевых инструкций, пассивного словаря, связной речи по составлению словосочетаний и низкий уровень сформированности грамматического строя. С ними работа по развитию связной речи может быть осуществлена.

С детьми с РАС необходимо начинать развитие связной речи с подготовительного этапа, где дошкольники формируют умение понимать обращенную речь, учатся отвечать на вопросы полным предложением, что является частью диалогической речи, и последовательности в изложении своей мысли. Эта работа направлена не только на развитие грамматического и синтаксического строя речи, но и на развитие лексической стороны речи, расширение семантических полей, развитие импрессивной речи и экспрессивной речи. Исходя из речевого развития детей старшего дошкольного возраста с РАС, были подобраны логосказки и проведены индивидуальные и групповые занятия по развитию связной речи.

В коррекционно-развивающей работе использовались следующие логосказки: «Как найти дорожку», «На цветочной клумбе», «Спор животных» [2]. Ниже приведены примеры.

1. Логосказка «Как найти дорожку».

Цель: обогащение словаря по теме дерева.

Ход: Сказка читается логопедом. После он просит ребёнка вспомнить, о каких деревьях говорила белка. (Если ребёнок не помнит, логопед читает сказку ещё раз и останавливается на моменте, на котором говорится о дереве и спрашивает ребенка о нём). Выкладываются дорожка из картинок-деревья. Актуализируются представления о разных деревьях: чем они отличаются друг от друга.

Можно спросить у ребёнка, какие ещё он знает деревья (при этом иметь с собой картинный материал с разными деревьями).

(Эту сказку можно брать и для обучения последовательности в изложении).

2. Логосказка «На цветочной клумбе».

Цель: обучение отвечать на вопросы полным предложением.

Задача: развитие грамматического строя.

Ход: Логопедом читается рассказ по частям и к ним задаются вопросы (где росли цветы? какие цветы росли на клумбе? Сколько было цветов? и т.д.). Подкрепление иллюстрациями.

Если у ребёнка есть предпосылки развития монологической речи, его можно попросить рассказать о своем любимом цветке.

3. Логосказка «Спор животных».

Цель: актуализация представлений о пользе домашних животных.

Ход: сказка читается по частям, задаются вопросы по содержанию (обучение отвечать на вопросы полным предложением). Подкрепление иллюстрациями.

(Эту сказку можно брать и для обучения последовательности в изложении).

Кроме определённых логопедических сказок, можно использовать известные всем сказки, например, «Колобок», «Репка» и «Теремок». Примеры представлены ниже.

4. Сказка «Колобок».

Цель: обучение последовательности в изложении.

Ход: Читается сказка и по мере появления героев сказки выкладываются картинки с ними. После задаются вопросы: кого первого встретил колобок? кого последнего? и т.п. (обучение отвечать на вопросы полным предложением и понимание последовательности действий), при этом ребёнок показывает на картинку.

5. Сказка «Репка».

Цель: обучение отвечать на вопросы полным предложением и понимать услышанный текст.

Ход: Читается сказка и подкрепляется сюжетными иллюстрациями. Логопед задает вопросы по содержанию и просит ребёнка ответить на них полным предложением.

После логопед предлагает разложить картинки в правильном порядке: кто за кем стоял в сказке. (При этом можно попросить ребёнка произнести текст сказки: «дедка за репку», «бабка за дедку» и т.д.).

6. Сказка «Теремок» (кукольный театр).

Цель: закрепление умения последовательности в изложении.

Оборудование: пальчиковые куклы, игрушка-теремок.

Ход: После изучения сказки каждому ребенку даётся своя роль: на пальчик надевается кукла, олицетворяющая отдельного персонажа. Детям требуется внимательно слушать повторное чтение сказки и сыграть свою кукольную роль (персонаж появляется на дороге, идёт, живет в теремке и т.д.).

Формирование монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с РАС происходит в процессе оречевления действий ребенка. Сначала он слышит инструкцию, а затем отвечает на вопрос, что им было сделано, как он это сделал, какие у него возникли трудности при выполнении задания. Затем на смену этим занятиям приходят инсценировки, составление рассказов по иллюстрации, заканчивание предложений.

Работа над структурой простого предложения для рассказов заключается в использовании наглядного материала-карточек, игрушки или изображения людей, животных и закрепления значения слов и конструкций через действия логопеда и ребёнка [8].

Для этого в нашей работе, помимо известных и специальных сказок, были представлены придуманные стихотворные рассказы, направленные на развитие грамматического строя речи, обогащения словарного запаса и развития связной речи. Примеры приведены ниже.

1. Рассказ «Мышонок Пип».

Ход: Читается рассказ и задаются вопросы по тексту (умение отвечать на вопросы полным предложением), параллельно на интерактивной доске появляются иллюстрации, чтобы закрепить в памяти сюжет рассказа.

Игра «Повтори».

Цель: развитие общей моторики, понимания обращенной речи, обогащение словаря глаголов.

Появляются картинки с действиями героев рассказа. Логопед читает рассказ, останавливается на определённом месте, а ребёнок находит картинку, соответствующую фрагменту и действию.

Как только все фрагменты будут отнесены к иллюстрациям, логопед предлагает повторить действия персонажей и сказать, что он сделал. Если ребёнок не справляется самостоятельно, то логопед выполняет вместе с ним. При этом дает комментарий, какое действие они выполнили.

2. Рассказ «Мартышка Лёля».

Цель: развитие понимания обращенной речи, понимания текста, обучение отвечать на вопрос полным предложением.

Ход: Рассказ читается и подкрепляется иллюстрациями. По содержанию задаются вопросы, на которые ребёнок или дети должны дать полный ответ, и актуализируются на картинном материале.

Игра «На сцене».

Цель: развитие общей моторики, связной речи, воображения.



Ход: Логопед даёт ребёнку роль, которую он должен сыграть, например, роль мартышки Лёли. Говорит, чтоб он себя представил актёром театра, который играет на сцене. Просит ребёнка внимательно слушать рассказать и делать всё, как Лёля, при этом он должен комментировать, что сделал (составление предложений), либо же логопед сам спрашивает его об этом (ответы на вопросы полным предложением).

Важно, чтобы проделанная работа закреплялась в обычной жизни. Родителям рекомендуется читать своим детям разные сказки, в том числе и логопедические. При этом необходимо задавать ребёнку вопросы по содержанию сказки, интересоваться его впечатлениями, комментировать поступки героев, опираться на эмоциональное состояние как персонажа, так и самого ребёнка.

Работа по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста показала, что дети с минимальными аутистическими проявлениями были заинтересованы в заданиях, однако быстро уставали и переключали своё внимание, поэтому был использован картинный материал и различного рода интерактивные игры. Детям понравилось быть участниками кукольного театра. Наблюдалось улучшение эмоционального состояния, понимания речевых инструкций и увеличение объёма пассивного словаря.

Однако, у детей возникли трудности в ответах на вопросы полным предложением: не получалось выстроить грамматически правильное предложение.

Логопедическая работа по развитию связной речи с детьми старшего дошкольного возраста с РАС должна быть продолжена и реализована посредством игровой деятельности и логопедических сказок-рассказов.

**Выводы.** Расстройство аутистического спектра представляет собой вид атипичного развития, при котором нарушение общения является основным. Всё это усугубляется повышенной утомляемостью, снижением их памяти, внимания, воображения.

Дети с данным нарушением нуждаются в особой логопедической помощи, в специальных средствах, приёмах и методах взаимодействия и развития. Логопедические сказки являются одним из современных методов в коррекционно-развивающей работе практикующего логопеда.

Их использование будет эффективным средством развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста при условии, если понимать их возрастные, специфические, связанные с дефектом, особенности развития, речевые и психические возможности. Нужно: учитывать основные принципы коррекционной работы по данному направлению и ведущую деятельность детей; применять различные техники воздействия не только влияющие на восприятие речи взрослого, но и на все высшие психические функции, особенно эмоционально-волевую сферу.

#### **Литература:**

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип. – Москва: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
2. Быстрова Г.А., Сизова Э.А., Шуйская Т.А. Логосказки. – Санкт-Петербург: КАРО, 2001. – 128 с.
3. Жулина Е.В., Медведская И.В. Логосказки как средство коррекции речевых нарушений у детей // Проблемы современного педагогического образования. – 2018.
4. Иванов Е.С. Детский аутизм: диагностика и коррекция. Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений / Е.С. Иванов, Л.Н. Демьянчук, Р.В. Демьянчук. – Санкт-Петербург, Изд-во "Дидактика Плюс". – 2004. – 80 с.
5. Мамохина У.А. Особенности речи при расстройствах аутистического спектра / У.А. Мамохина. – Аутизм и нарушения развития: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – Т. 15. – № 3. – С. 24
6. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога / С.С. Морозова. – Москва: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 176 с.: ил. – (Коррекционная педагогика). ISBN 978-5-691-01630-1
7. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи [Текст] / О. С. Никольская. – Москва: Теревинф, 2012.
8. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: метод. разраб. [Текст] / Л.Г.Нуриева. – Изд. 2-е. Москва: Теревинф, 2017. – 112 с. – (Серия «Особый ребенок»). ISBN 978-5-4212-0423-7
9. Сандрикова В.С. Логопедические игры и упражнения для развития речи у детей с расстройствами аутистического спектра: Пособие для логопедов и родителей / В.С. Сандрикова; Под науч. ред. О.В. Елецкой. – Москва: Редкая птица, 2019. – 80 с. – (Серия «Начинаем говорить»). ISBN 978-5-6041973-0-1
10. Шукина Д.А. Логопедическая диагностика детей с расстройством аутистического спектра: Учеб. -метод. пособие. – Москва: Редкая птица, 2019. – 192 с. – (Логопед-практик). ISBN 978-5-6042829-6-0
11. <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/3429/1/12Plotnikova.pdf>
12. <https://mydocx.ru/6-123341.html>
13. [https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2021/02/01/sbornik-2020-issn\\_2712\\_-515-526.pdf](https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2021/02/01/sbornik-2020-issn_2712_-515-526.pdf)

**Педагогика**

**УДК 371.3**

**доктор филологических наук, доцент Джаубаева Фаина Ибрагимовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);

**кандидат педагогических наук, доцент Узденова Земфира Каншаубиевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

### **К ВОПРОСУ О МЕТОДОЛОГИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА КАК ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ**

*Аннотация.* Современные требования к методике преподавания русского языка в средних и высших образовательных учреждениях предполагает использование разных видов анализа текста. Актуальность обозначенной темы заключается в том, что лингвистический анализ не только исследование формы, структуры и языковых единиц художественного текста, но и определение степени усвоения теоретического материала обучающимися в полилингвальной образовательной среде. Целью данной статьи является оказание помощи обучающимся-билингвам в формировании навыков и умений осмысления семантики текста, совершенствование речевой культуры, развитие навыков культуры чтения, а также популяризация основных принципов и методов научного разыскания.

*Ключевые слова:* художественный текст, языковой анализ, научный метод, синхронный и диахронный анализ, грамматическая форма, умения и навыки, языковая норма.

*Annotation.* Modern requirements for the methodology of teaching Russian in secondary and higher educational institutions involve the use of different types of text analysis. The relevance of the designated topic lies in the fact that linguistic analysis is not only the study of the form, structure and linguistic units of a literary text, but also the determination of the degree of assimilation of theoretical material by students in a multilingual educational environment. The purpose of this article is to assist bilingual students in the formation of skills and abilities to comprehend the semantics of the text, improve speech culture, develop reading culture skills, as well as popularize the basic principles and methods of scientific research.

*Keywords:* literary text, language analysis, scientific method, synchronous and diachronic analysis, grammatical form, skills and abilities, language norm.

**Введение.** На современном этапе развития общества возросли требования к качественному педагогическому образованию. Справедливо отмечает Г.А. Бордовский: «Профессиональные характеристики преподавателей вузов рассматриваются в двух взаимосвязанных аспектах: научном (содержательном) и педагогическом (методическом). Эти два аспекта, согласно идеальной (гумбольдтовской) модели профессиональной деятельности преподавателя вуза, должны существовать в неразрывном единстве» [1, С. 29]. Сегодня очень важно привить обучающимся (особенно студентам-билингвам) умения научного исследования, сформировать навыки проведения анализа и оказывать содействие при создании пошагового алгоритма лингвистического анализа.

Общая методология лингвистического анализа такого типа выработана прежде всего на основании сравнительно-исторического языкознания. Она имеет тщательно разработанные общие и частные методы, связанные с именами, например, таких ученых, как Ф.Ф. Фортунатов, А. Мейе, И.А. Бодуэн де Куртенэ; а также связана с методами разных типов анализа.

Общезвестно, что анализ в переводе с греческого языка – разложение, расчленение [2]. Лингвистический анализ – особый вид практической деятельности обучающихся, так как вбирает в себя и языковые, и речевые нормы. При лингвистическом анализе текста целью исследования может быть не только изучение текста как частной реализации общей системы (языка), но изучение самого текста как особой системы. Начало такому изучению текста было положено М.В. Ломоносовым в его «Риторике» и отчасти – в «Российской грамматике» и «Рассуждении о пользе книг церковных в российском языке». Оно было продолжено А.Х. Востоковым и получило развитие в фундаментальных трудах А.А. Шахматова, который на основе анализа текста как системы датировал тексты, доказывал авторство, устанавливал позднейшие наслоения и т.д. В последнее время возрос интерес к анализу языковых единиц текста как к определенной системе.

Важным является правильно проведенный обучающимся языковой анализ, самостоятельное исследование и выявление основных принципов художественного текста, показывающие определенную степень усвоения материала, а также степень формирования коммуникативных компетенций обучающихся.

**Изложение основного материала статьи.** Что мы понимаем под лингвистическим анализом? Объектом лингвистического исследования, какую бы цель оно ни преследовало, прежде всего, является то, по чему мы можем судить о наличии языковых средств как особой системы. По утверждению Л.В. Щербы языковой анализ заключается в умении «читать, понимать и ценить с художественной точки зрения русских писателей вообще и русских поэтов в частности» [5, С. 26]. В этом смысле предметом любого лингвистического исследования всегда является одно и то же: реализация средств языковой системы, где эта система представлена не полностью, но в какой-то своей части. Иначе говоря, непосредственным объектом любой лингвистической науки являются тексты, как информативные единицы. В своей работе «Текст как объект лингвистического исследования» И.Р. Гальперин выделяет информативность как грамматическую категорию текста [4, С. 25].

Разграничение лингвистических дисциплин и происходит прежде всего по тому, с какой точки зрения производится изучение текста. Например, части речи не столько предмет, сколько результат исследования морфологии. Предметом же изучения является все тот же текст. Когда тексты изучаются по признаку «соотнесенность грамматического значения и грамматической формы», то в результате деления по этому признаку всего изученного материала мы получаем сначала две группы (класса) – части речи и частицы речи, а затем производим деление внутри этих групп. Так, существительные характеризуются одним соотношением грамматического значения и грамматической формы, наречия – другим и т.д. Переход из одного морфологического класса в другой, происходящий в речи, сопровождается при логически правильной классификации изменением соотношения грамматического значения и грамматической формы. От понимания сущности грамматического значения и грамматической формы, того, в какой взаимосвязи они находятся, зависит и классификация, то есть отнесение, например, местоимений к существительным или прилагательным, или выделение их в специальный класс. С этой точки зрения и синтаксис не занимается изучением предложения, а изучает тексты по признаку «соотнесенность типов и средств связи». Обобщенные сведения, полученные в результате такого изучения, и дают возможность провести ту или иную классификацию, которая затем, в свою очередь, делается объектом исследования.

Особое значение при обучении билингвов русскому языку и совершенствовании коммуникативных навыков играет филологический анализ, который позволяет понять текст как определенное информативное целое.

Степень обобщения, абстракции может быть разной. Самая высокая степень абстракции та, где характеризуется норма, обязательная для всех общающихся при посредстве данного языка, то есть для всех текстов, более частная, видовая, – речь и, наконец, единичная – текст.

Однако последовательное разграничение такого типа сделано, на наш взгляд, только в стилистике русского языка, где продолжатели учения В.В. Виноградова о стилях языка и стилях речи выявляют взаимосвязанные системы на уровнях: язык – речь – текст [3]. В синтаксисе, в морфологии, в лексикологии все абстракции, сделанные на основе анализа текстов, носят, как правило, нерасчлененно обобщенный характер, то есть степень абстракции до сих пор не всегда принимается во внимание. Это касается как диахронного, так и синхронного анализа текстов.

Различие между этими двумя видами анализа текста заключается в том, что при *синхронном анализе* текстов устанавливается норма, обязательная для всех текстов, а при *диахронном* устанавливается изменение нормы. Наиболее последовательно разграничение между этими двумя видами анализа текста применительно к русскому языку проводится опять же в стилистике, в результате чего мы имеем стилистику синхронную (стилистика современного русского языка) и стилистику диахронную (история русского литературного языка).

Это основное различие в синхронном и диахронном анализе текста проявляется и в том, что круг вопросов в каждом случае особый. Характеристика нормы на основании изучения текстов связана с установлением:

- существенного признака, по которому проводится анализ;
- нормы, обязательной для всех текстов (самая высокая степень абстракции – норма языка);

– разновидностей реализации и регулярных нарушений языковой нормы, то есть выведение закономерности, свойственной группе текстов, объединенных по какому-либо признаку (видовая по отношению к норме языка, степень абстракции – норма речи);

– связи нормы языка и нормы речи (отношения рода и вида);

– в пределах данной нормы (языка и речи) трех взаимодействующих элементов: устойчивое (действующий закон), старое (исключения, нарушения действующего закона под влиянием разрушенной или разрушаемой нормы) и новое (нарушения действующего закона под влиянием нового закона под влиянием нового закона, который имеет ещё частный характер).

Следовательно, характеристика нормы на основании изучения текстов должна подготавливать возможность изучения этой нормы как в плане ее изменения в будущем, так и в плане ее становления в прошлом, что дает возможность устанавливать законы для текстов, о существовании которых неизвестно исследователю.

Характеристика изменений нормы на основании анализа текста связана с установлением:

– существенного признака, по которому проводится анализ;

– того, *что* изменяется (материал) и *во что* (результат);

– *где* происходят изменения (условия);

– *как* проходит изменение (процесс);

– *когда* (время);

– *почему* (причины);

– *двух* норм: исходной и конечной и, таким образом, естественно включает в круг своих характеристику нормы на основании изучения текстов.

Общее при анализе двух видов – синхроническом для установления языковой нормы и диахроническом для установления речевой нормы, диахроническом для установления языковой нормы и диахроническом для установления речевой нормы – общее в том, что текст (единичное) рассматривается как показатель общего (язык, речь). Поэтому в основе анализа лежит не изучение текста как единичной системы, а изучение общей *системы* (языка, речи) на основании текста, который рассматривается не как самостоятельная система, а как частный случай реализации системы языка, речи.

Именно поэтому вырабатывается *методологическое* правило: выводы о системе (языка, речи) делаются не на основании одного текста, но на основе анализа возможно большего числа текстов.

Единичные, индивидуальные особенности текста принимаются во внимание лишь для того, чтобы доказать, что в решении главной задачи их не надо принимать во внимание, так как они не противоречат общему закону, который открывает исследователь.

Открытые в результате анализа текстов основные законы: нормы и закономерности, регулярные отступления от основных (устойчивых) законов под влиянием законов разрушающихся или создающихся, открытые законы и закономерности самой высокой степени абстракции, казалось бы, и являются системой языка. На самом деле они – это только наше знание об этой системе, полученное на основе анализа текстов и проверенное, прежде всего, посредством анализа текстов.

Когда знание о системе приписывается самой системе, получается, что система языка состоит из уровней: фонетического, фонологического, лексического, морфологического, синтаксического и т.д. Этих «уровней» у разных исследователей будет неравное количество, и градационные (иерархические) признаки тоже будут разные. Все в зависимости от того, какие области лингвистического знания данный исследователь принимает за специальные науки, а какие – нет. Словообразования, словообразование и т.д. – все это и многое другое может быть отнесено то к системе языка, то выведено за ее пределы. А когда исследователи находят новый существенный признак, по которому можно изучать тексты, и этот признак действительно оказывается существенным и служит классификационным признаком, и, естественно, с его помощью открываются новые законы высокой абстракции, как это получилось со стилистикой, – тогда системе языка приписывается еще один уровень. Но на самом деле система языка не зависит от знаний, изучающих ее. Она существует объективно, хотя ученые, писатели и даже отдельная выдающаяся личность может влиять на развитие, разрушение или становление нормы.

Лингвистический анализ художественного текста сейчас был и остается актуальной областью, однако наличие большого количества разнородных теорий заставляет говорить, что пока нет даже общепринятого признака, по которому проводится изучение материала. Доказательством этого может служить хотя бы перечень условных названий теорий: теория тропов, теория символов, образная теория, акцентологическая теория, семиотическая теория, теория актуализации, теория уровней, эмоционально-экспрессивная теория, теория литературоведческо-лингвистическая и т.д., где сами названия разъясняют признак, положенный в основу анализа текста.

Все перечисленные теории не имеют в качестве основного признака существенный, который позволил бы выводить законы высокой абстракции, обязательные для всех текстов вообще или для всех текстов данного типа. А между тем только такой признак может стать классификационным, дав возможность выводить законы (норму) и закономерности (отступления от нормы), что составило бы основу формирования новой области научного знания.

Так, например, сторонники эмоционально-экспрессивной теории в качестве основного признака художественного текста берут признак, характеризующий впечатление от текста, то есть не отличают сам текст от человека – автора и читателя. Есть по крайней мере три разновидности этой теории, основное содержание которых сводится к следующему:

– художественный текст отличается от нехудожественного тем, что художественный вызывает у читателя эмоции (однако известно, что у многих математиков эмоции вызывает математический текст, а с другой стороны – художественный текст не всегда вызывает у всех читателей запланированные эмоции);

– художественный текст отличается тем, что обозначает эмоции (но это делается и в учебниках психологии);

– художественный текст отличается тем, что он сам эмоционален (а это все равно, что судить так: раз мы на солнце загорает, значит – само солнце загорелое!).

Подставив вместо слова «эмоции» слово «образ», получим варианты «образной теории»: читая книгу, мы видим образы – следовательно, текст образный и т.д.

Сторонники теории уровней – преимущественно нелингвисты считают: поскольку лингвисты говорят, что язык состоит из «уровней», то и художественный текст тоже состоит из «уровней» – фонологического, лексического, синтаксического и т.д. (получается, что нехудожественный текст из этих «уровней» не состоит).

Таким образом, теорий много, а дифференцирующего признака, по которому новая область лингвистики была бы выделена в кругу лингвистических дисциплин, такого признака нет. Неслучайно нет даже ее терминологического обозначения: ее называют стилистикой художественной речи, поэтикой или наукой о выразительных средствах русской художественной речи, и даже просто – лингвистическим анализом текста, хотя, как уже было сказано, лингвистический анализ текста давно имеет типы и виды.

Очевидно, добавляется новый вид, или тип лингвистического анализа (в зависимости от степени абстракции), который до сих пор не обозначен словом.

При становлении любой области научного знания, в том числе и лингвистического, вопросы теории настолько тесно связаны с методами исследования, что говорить о методах можно только в связи с теорией, равно как о теории – только в связи с методами, так как установление новой теории всегда идет новыми путями.

Важно отметить, что лингвистическим показателем становления новой области научного знания является установление системы терминологии, то есть определение терминов, взятых отдельно, вне теории и методов этой теории, но именно и только в общей системе теории и методов. Следовательно, оказывается существенным не только и не столько определение терминов, сколько, во-первых, установление терминов, обозначающих основные для теории понятия, и, во-вторых, установление взаимной связи и взаимной обусловленности этих терминов, то есть в целом установление системности самой терминологии.

Основными группами терминов, установление и определена которых можно считать необходимым и достаточным лингвистическим показателем теории, являются следующие группы терминов:

- обозначающие предмет исследования;
- обозначающие цель исследования;
- обозначающие способ исследования;
- обозначающие результат исследования.

При этом сразу же надо отметить, что, с одной стороны, так называемые «группы» терминов могут быть представлены одним термином или даже отсутствием терминов при наличии его определения, а в затруднительных случаях даже описания или характеристики, а с другой стороны – один термин может включать в свой состав не только несколько слов, но и несколько терминов, что важно для системности терминологии, в целом. Кроме того, формирование терминологии, обозначающей предмет исследования или способы исследования, в значительной степени является результатом исследования, а установление существенных признаков изучаемого предмета, определение их, фиксация не в терминах, а в системе терминов – это, в сущности, одна из задач любого научного исследования, где слово является непосредственной действительностью мысли. Среди них особенно важно обозначение того существенного признака, который, возможно, позволит говорить о формировании нового направления в лингвистической науке. Довольно сложно выделить один признак, все они связаны с пониманием текста как системы знаков, о которой известно или предполагается, что она имеет смысл и несет информацию. Изучение всех текстов может производиться с целью установления общих типов построения текстов. Тогда мы имеем дело с типологией текста. Первая задача этой науки – установление существенного приема, который позволяет отграничить прежде всего художественный текст от нехудожественного. Этим признаком является вид информации, которую передаёт текст.

**Выводы.** Изучение текста с целью установления структур художественного текста и лингвистического критерия художественности текста – задача типологии художественного текста. На наш взгляд, таких структур три (противопоставление, соединение и наложение), а лингвистическим критерием художественности является со-организованность всех языковых средств, а точнее говоря, со-организованность всех видов информации. Изучение текста с целью установления особенностей системы данного текста, т.е. изучение того, какие средства и как со-организованы, задача другой области лингвистики текста. Все направления (типология текста, типология художественного текста, лингвистика текста) имеют собственные задачи и в то же время отличаются друг от друга по степени абстрагирования сведений, полученных при изучении текста. Таким образом, изучение текста с целью установления способности средств языка нести информацию в речи составит главную цель информационности. С этой точки зрения могут быть изучены информационные возможности не только отдельных элементов языковой системы, которые, как было сказано, устанавливаются исследователем в области отдельных направлений – «морфология», «синтаксис», «стилистика», но и целые комплексы их. Так, может изучаться информационность разностильных элементов, информационность элементов во внутренней и внешней речи действующего лица того или иного художественного произведения. Совершенствование методологических особенностей лингвистического анализа текста способствует развитию языковой и речевой компетентности обучающихся. Языковой анализ проводится с целью установления информационности определенного текста (т.е. учет его возможных толкований). Именно при таком лингвистическом анализе устанавливается доминантность языковых структур, их взаимозависимость и особая специфика.

#### **Литература:**

1. Бордовский Г.А. Педагогическое образование на современном этапе // *Universum: Вестник Герценовского университета*. – 2010. – №10. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-obrazovanie-na-sovremennom-etape> (дата обращения: 18.06.2021).
2. Википедия – <https://ru.wikipedia.org/wiki/>.
3. Виноградов В.В. Избранные труды. О языке художественной прозы. – М., 1980.
4. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981.
5. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. – М., 1957.

**Педагогика**

**УДК 378.4**

**кандидат педагогических наук, доцент Думлер Наталья Петровна**

Институт космических и информационных технологий (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск)

### **ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВУЗА**

*Аннотация.* В статье рассматриваются возможности и особенности обучения иностранному языку слабослышащих студентов в группах совместно со студентами без отклонений слуха в рамках инклюзивного высшего образования. Особое внимание уделяется формированию и развитию видов речевой деятельности в таких группах с учётом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей каждого. Представлены методические рекомендации по организации процесса обучения слабослышащих студентов иностранному языку в вузе.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, обучение иностранному языку в вузе, формирование и развитие навыков, нарушения слуха, слабослышащие студенты, студенты без отклонений слуха.

*Annotation.* This article deals with the possibilities and peculiarities of teaching English to hearing impaired students in groups together with students that have normal hearing abilities within the framework of inclusive higher education. Particular attention is paid to the formation and development of speech activities in such groups in accordance with the special educational needs and individual capabilities of each group member. Methodological recommendations on organizing the process of teaching a foreign language to hearing impaired students in a higher educational institution are presented.

*Keywords:* inclusive education, teaching a foreign language in a higher educational institution, skills formation and development, hearing impairments, hearing impaired students, students with normal hearing abilities.

**Введение.** В настоящее время идея инклюзии в обществе приобрела особое значение и популярность. Согласно Конвенции ООН о правах инвалидов, принятой 13 декабря 2006 года, в обществе должны быть созданы все возможные условия, чтобы обеспечить лиц с ограниченными возможностями здоровья «доступом к общему высшему образованию, профессиональному обучению, образованию для взрослых и обучению в течение всей жизни без дискриминации и наравне с другими» [2]. Являясь одним из аспектов инклюзивного общества, инклюзивное образование подразумевает то, что любой член общества, независимо от расы, вероисповедания, пола, культуры, интересов и особенностей здоровья может быть включен в общественные отношения и образовательный процесс. При этом данное включение должно соответствовать интересам всех участников общества и образовательного процесса, обеспечивать их равные права во всех видах образовательной деятельности, способствовать их постоянному интеллектуальному и физическому развитию, а так же росту их способности к самостоятельной жизни.

Началом инклюзии, как в обществе в целом, так и в образовании в частности, является инклюзивная культура, а именно признание наличия различий между членами общества, их понимание и уважение. В соответствии с конвенцией «к инвалидам относятся лица с устойчивыми физическими, психическими, интеллектуальными или сенсорными нарушениями, которые при взаимодействии с различными барьерами могут мешать их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими» [2].

На сегодняшний день существуют специализированные учебные заведения, в которых люди с нарушениями слуха обучаются отдельно от людей с нормальным слухом. Такие заведения оснащены специальным оборудованием для слабослышащих и имеют специально подготовленный персонал, способный работать и обучать таких особенных людей. Интеграция слабослышащих студентов в группы совместно со студентами без отклонений слуха в вузе является новаторской чертой инклюзивного высшего образования. Такие условия требуют от преподавателя, прежде всего, понимания разнородности группы студентов по слуху, учёта характерных особенностей потери слуха и вида тугоухости, уважения индивидуальных потребностей и способностей каждого члена группы в выборе методов и форм обучения.

**Изложение основного материала статьи.** Глухота и частичная потеря слуха относятся к нарушениям здоровья сенсорного характера. Потеря слуха может быть вызвана повреждением наружного или среднего уха, при котором затруднено попадание звукового сигнала во внутреннее ухо для передачи звука в мозг (кондуктивная тугоухость), а так же поражением звуковоспринимающего аппарата (сенсоневральная тугоухость). При сенсоневральной тугоухости человек теряет возможность слышать звуки определенной частоты, например, голоса определенных людей, какие-то конкретные звуки в речи или в окружении. Кондуктивная же тугоухость отличается общим снижением громкости и четкости звуков, что приводит к плохой разборчивости речи и изменениям слышимости собственного голоса [3]. Существует также смешанная форма тугоухости, при которой кондуктивное и сенсоневральное нарушения слуха развиваются параллельно. Тугоухость также может характеризоваться по степени снижения слуха от легкой потери слуха до глухоты. Различные виды тугоухости возникают по разным причинам и имеют своеобразное развитие, однако они оказывают одинаково пагубное влияние на качество жизни человека.

В работе со слабослышащими студентами необходимо учитывать, что потеря слуха приводит к определённым специфическим особенностям как физиологического, так и психологического развития человека. Искажённое слуховое восприятие способствует нарушениям слухового анализа и памяти, что в свою очередь способствует недоразвитию произвольных форм деятельности, связанных с осознанием цели и планированием действий для достижения этой цели. Поэтому преподавателю необходимо ставить перед такими студентами чётко сформулированные достижимые цели и задачи и учить их достигать.

Недостаток общения у людей с нарушениями слуха вызывает трудности формирования устной речи и коммуникативных навыков на родном языке, так как речь человека формируется в ответ на то, что он слышит. Это в свою очередь влияет на изучение и восприятие иностранного языка, что требует от преподавателя умения предвидеть возможные трудности общения в процессе обучения слабослышащих студентов иностранному языку.

В процессе общения человек либо создаёт речевое высказывание, которое может быть письменным или устным, либо воспринимает письменное или устное речевое высказывание. Таким образом, выделяют четыре вида речевой деятельности на родном или иностранном языке: чтение, аудирование, говорение и письмо, где чтение и аудирование рецептивные виды деятельности, а говорение и письмо продуктивные. Обучение иностранному языку основано на формировании и развитии этих четырёх основных навыков общения, где каждый навык имеет одинаково важное значение.

Для людей с нарушениями слухового аппарата устные виды речевой деятельности как продуктивные, так и рецептивные вызывают особые затруднения, особенно в процессе обучения. Что касается обучения иностранному языку, то умения слушать и слышать здесь имеют особое значение, так как слуховая система для человека, в первую очередь, важна в процессе формирования языка и речи.

Выбор особенностей и способов обучения иностранному языку студентов с нарушениями слуха, прежде всего, зависит от степени снижения слуха. При частичной потере слуха в процессе формирования и развития навыков аудирования на занятиях по иностранному языку возможна компенсация слуховыми аппаратами. К счастью, сейчас можно подобрать слуховой аппарат для конкретного человека с отклонениями слуха. Одним из вариантов таких устройств являются наушники с костной проводимостью After Shokz Bluez 2, которые используют технологию Bluetooth и могут быть подключены к любому мобильному устройству, который позволяет воспроизводить любые аудиоматериалы. Благодаря встроенному микрофону данное устройство позволяет слабослышащему человеку общаться с любым собеседником. Оборудование для слабослышащих радиокласс «Сонет 5.1» содержит в комплекте микрофон-передатчик для преподавателя и комплект наушников для студентов, что позволяет студенту напрямую слышать речь преподавателя. В акустической системе Dynamic SoundField DigiMaster голос преподавателя передаётся от микрофона через FM-передатчик на акустическую колонку, где он мягко усиливается и равномерно распространяется в аудитории [4]. Все эти приспособления помогают слабослышащим студентам воспринимать звуки и речь на слух, но необходимо понимать, что слуховой аппарат действует за счёт усиления звука, поэтому длительное ношение слухового аппарата утомительно для человека. Преподавателю необходимо создавать систематические периоды отдыха на занятии, а также чередовать лёгкие и трудные задания для более адекватного восприятия звуков и речи студентами с отклонениями слуха.

Люди с полной глухотой не могут пользоваться слухом в процессе общения. Поэтому для них необходимы такие компенсаторные механизмы, как чтение с губ, письменная речь, жестовая речь, дактильная речь. Из гаджетов для людей с полной потерей слуха подойдет коммуникативная система «текстофон Инваком плюс», которая позволяет вести комфортный диалог с собеседником, не владеющим языком жестов. Текстофон автоматически распознаёт речевое высказывание и преобразует его в текстовое сообщение, которое выводится на планшет пользователя. Несомненно, такое устройство при полной глухоте никогда не заменит слуховую систему человека в процессе формирования и развития навыков аудирования. Таким образом, можно сделать вывод, что овладение навыками аудирования на иностранном языке невозможно для людей с полной потерей слуха, так как в результате восприятия слабослышащим студентом текстового сообщения преобразованного из устного высказывания при помощи текстофона формируются и развиваются навыки чтения, а не аудирования. Что касается применения жестовой или дактильной речи на занятиях по иностранному языку в вузе, то это требует от преподавателя особой подготовки и не может точно воспроизвести аутентичный текст на иностранном языке в процессе аудирования. Некоторые вузы России в рамках инклюзивного образования используют услуги сурдопереводчика для обучения студентов с нарушениями слуха иностранному языку, в результате чего информация не всегда доходит до слабослышащих студентов в полном объеме и многие из них теряют интерес к предмету [7].

Особое значение для людей с нарушениями слуха имеет чтение с губ, что может активно применяться преподавателем в процессе формирования и развития навыков аудирования у студентов с частичной потерей слуха. Для этого преподавателю необходимо стоять лицом к студентам и использовать более чёткую артикуляцию речи во время общения со слабослышащими, а для прослушивания аутентичных текстов в процессе аудирования внедрять видео материал с субтитрами, который позволяет слабослышащим студентам видеть артикуляцию говорящего и опираться на текст. Для привлечения внимания студентов на занятиях в вузе преподаватель вправе использовать дополнительные жесты и мимику, при этом слабослышащие студенты должны занимать места в аудитории как можно ближе к преподавателю.

В процессе обучения студентов с нарушениями слуха иностранному языку в рамках инклюзивного образования стоит учитывать, что чтение и письмо являются для слабослышащих студентов не только навыками владения языком, но и основными, важными средствами обучения и контроля уровня усвоения знаний. Поэтому учебный курс должен включать в себя достаточное количество текстового материала и письменных упражнений, содержать правила с примерами в письменной форме.

Основной целью развития навыков чтения как у студентов с отклонениями слуха, так и у обычных студентов является понимание прочитанного. Выполнение заданий на понимание текста требует от студентов умений анализировать и грамотно интерпретировать информацию, что особо важно для слабослышащих студентов, для которых основным рецептивным видом речевой деятельности является, прежде всего, чтение. Эти умения необходимо развивать преподавателю у слабослышащих студентов постепенно, учитывая их общий уровень подготовки и уровень владения иностранным языком.

Использование в процессе обучения разнообразных форм работы является одним из основных условий инклюзивного образования в вузе. Применение парной и групповой форм работы в процессе формирования и развития навыков говорения на занятии по иностранному языку в вузе способствует успешному выполнению заданий студентами с отклонениями слуха. Создание преподавателем совместной речевой ситуации с применением ролевой игры мотивирует каждого участника группы или пары к высказыванию на иностранном языке. Подобные задания помогают создать на занятии благоприятные условия для общения слабослышащих студентов с остальными студентами, снять напряжение и психофизическую нагрузку. В условиях ролевой игры студенты совместно планируют общение, при этом концентрируют своё внимание и тренируют память.

Особое значение в обучении иностранному языку студентов с нарушениями слуха имеет применение наглядного материала и технических средств обучения, так как зрительное восприятие для таких студентов компенсирует снижение или отсутствие слуха. Использование раздаточного материала, картинок, карточек, таблиц и схем создаёт зрительную опору для слабослышащих студентов в процессе обучения иностранному языку. При этом современные условия позволяют также использовать в качестве наглядности компьютер. Разработанный электронный курс по иностранному языку с заданиями по темам, видео и аудио материалом не только способствует формированию и развитию рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности, усвоению фонетики, лексики и грамматики иностранного языка, но и позволяет оперативно отслеживать результаты студентов, осуществлять контроль их уровня владения знаниями и умениями. Применение компьютера в процессе обучения иностранному языку также мотивирует слабослышащих студентов к более углублённому изучению, создаёт благоприятные условия для самостоятельной работы.

**Выводы.** Нет сомнений, что процесс обучения иностранному языку слабослышащих студентов в группах совместно со студентами без отклонений слуха имеет свои характерные особенности и сложности, которые необходимо решать преподавателю. В таких группах необходимо помнить об образовательных потребностях и индивидуальных возможностях каждого участника. Вид тугоухости и степень потери слуха стоит учитывать не только в процессе общения, но и в процессе обучения слабослышащих студентов иностранному языку, где общение имеет немаловажное значение. Для более адекватного восприятия звуков и речи слабослышащими студентами необходимо использование слуховых аппаратов и дополнительного акустического оборудования, особенно в процессе формирования и развития устных видов речевой деятельности. Что касается чтения и письма, то они являются для студентов с отклонениями слуха не только навыками владения языком, но и основными средствами обучения и контроля уровня владения знаниями и умениями. Особое значение в работе с такими группами в вузе имеет применение компьютера и разработанного электронного курса по иностранному языку, что создаёт для слабослышащих студентов дополнительную наглядность и мотивацию в процессе усвоения знаний, умений и навыков, а также благоприятные условия для самостоятельной работы.

Применение методических рекомендаций по организации процесса обучения иностранному языку студентов с отклонениями слуха в группах с обычными студентами не только создаёт эффективные условия для учебного процесса в рамках инклюзивного высшего образования, но и даёт слабослышащим студентам возможность общения со сверстниками, уменьшает чувство одиночества и изоляции, формирует в них чувство уверенности и признание себя полноправными членами общества.

#### **Литература:**

1. Демидова С.Ю., Сайтова Н.А. Особенности обучения иностранному языку слабослышащих студентов в неязыковом вузе // В сборнике: Язык в сфере профессиональной коммуникации. Сборник материалов международной научно-практической конференции. Под редакцией Н.Г. Акатовой. – Орел, 2021. – С. 120-122.
2. Конвенция о правах инвалидов [Электронный ресурс] // URL: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/disability.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml) (дата обращения: 13.11.2021).

3. Кондуктивная тугоухость – причины, отличительные особенности и лечение [Электронный ресурс] // Аудионика. URL: <https://audionika.ru/info/snizhenie-slukha/konduktivnaya-tugoukhost.html> (дата обращения: 13.11.2021).
4. Масленко А.И. Инструментально-техническое обеспечение образовательного процесса для лиц с ОВЗ и инвалидностью [Электронный ресурс] // КПК РУМЦ ТЮМГУ. 2019. URL: <https://drive.google.com/file/d/1UzrEYMJAEin8iywsRDuTAo-wsszVfmh/view> (дата обращения: 13.11.2021).
5. Никулина В.А. Приоритетные аспекты обучения иностранному языку слабослышащих студентов в техническом вузе // Современные гуманитарные исследования. – 2018. – №3 (82). – С. 161-166.
6. Седых Л.В. Решение некоторых проблем обучения в вузе слабослышащих студентов // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2021. – №3. – С. 64-67.
7. Шипнигов И. Как слабослышащие учат английский язык и сдают экзамены [Электронный ресурс] // Skyeng Magazine. – 2018. – URL: <https://magazine.skyeng.ru/kak-slaboslyshashhie-uchat-anglijskij-jazyk-i-sdajut-jekzameny/> (дата обращения: 30.11.2021).
8. Benwell Tara Teaching English to Hearing Impaired Students [Электронный ресурс] // English Club. – URL: <https://www.englishclub.com/learning-difficulties/hearing-impairment.htm> (дата обращения: 30.11.2021).

Педагогика

УДК 377.12

кандидат филологических наук, заведующий  
научно-методическим кабинетом Дьячкова Елена Николаевна  
Министерство образования и науки Республики Саха (Якутия) (г. Якутск),  
ГБПОУ РС (Я) «Якутский индустриально-педагогический колледж» (г. Якутск);  
кандидат педагогических наук, доцент Егорова Римма Игнатьевна  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего  
образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

### РЕАЛИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ УДАЛЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

*Аннотация.* Статья посвящена реализации дистанционных образовательных технологий в условиях удаленного обучения. В статье описывается организация работы педагогического коллектива, в удаленной форме организации учебного труда, в профессиональной образовательной организации среднего уровня в республике. Рассматриваются вопросы, отражающие выбора дистанционных образовательных технологий, а также проблемы организации учебного процесса в удаленной форме. В статье обозначены результаты опросных методов, проводимых в одном из колледжей Республики Саха (Якутия).

*Ключевые слова:* удаленное обучение, дистанционные образовательные технологии, Якутский индустриально-педагогический колледж.

*Annotation.* The article is devoted to the implementation of distance educational technologies in the conditions of remote learning. The article describes the organization of the work of the teaching staff, in a remote form of organization of educational work, in a professional educational organization of an average level in the republic. The issues reflecting the choice of distance educational technologies, as well as the problems of organizing the educational process in a remote form are considered. The article describes the results of survey methods conducted in one of the colleges of the Republic of Sakha (Yakutia).

*Keywords:* remote learning, remote educational technologies, Yakutsk Industrial and Pedagogical College.

**Введение.** В целях принятия мер по снижению риска распространения новой коронавирусной инфекции COVID-19, на основании приказа Министерства просвещения РФ от 17.03.2020 г, №104, письма Министерства просвещения РФ от 19.03.2020 №ГД-39/04, в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, было предложено перевести образовательный процесс на дистанционный формат работы.

Однако, отсутствие у педагогов четкого понимания об организации учебного труда на удаленном режиме и неготовность педагогического состава к применению современными информационными технологиями для организации дистанционного учебного процесса, нерегламентированность удаленной формы обучения в учебном процессе выявляет отсутствие целостной системы управления учебным процессом. Тем не менее Закон «Об образовании в РФ» гласит, что должны создаваться условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся» [1, С. 17].

**Изложение основного материала статьи.** Рассматривая теоретические основы дистанционного образования мы обращаемся к научной школе Е.С. Полат и ее последователей, которые уточняют понятие дистанционное обучение (ДО) как учение на расстоянии, удаленное обучение, а также и как форму, и как одну из составляющей всей системы образования и со всеми из нее вытекающими компонентами, включая интерактивность [6], при этом они подчеркивают, что ДО – это обучение и не самообразование, и наличие учителя в системе обязательно, который будет управлять процессом обучения. По мнению Е.С. Полат каждая система строится на определенной дидактической концепции, которая определяет содержание, методов, организационных форм, средств обучения [6, С. 14].

А.А. Андреев дистанционное обучение рассматривает как интегрированную форму обучения, базирующуюся как на использовании традиционных, так и информационных технологий, а В.А. Трайнев выделяет личностно-ориентированное образование в контексте деятельностного подхода к образованию [7]. По поводу ДО Н.В. Никуличева выделяет две стороны ДО в его организации – это педагогические технологии и сама организация учебного процесса с вытекающими обязательными этапами, включая повышение квалификации педагогов и администрации учебной организации в области разработки педагогической системы, решение технического вопроса ДО, разработки и апробации дистанционного курса и т.д.

Таким образом, обучение на расстоянии, удаленное обучение предъявляет определенные требования к практической организации и результату ДО:

– весь коллектив, включая обучающихся, должны иметь базовый уровень информационной культуры, чтобы самостоятельно работать с информацией, совершенствовать свои знания, умения и навыки в ходе ДО.

Исходя из этого перед Якутским индустриально-педагогическим колледжем были поставлены соответствующие задачи:

- организовать обучающие семинары, круглые столы для повышения квалификации педагогов и мастеров производственного обучения колледжа;
- развивать единое информационно-образовательное пространство;
- внедрить дистанционные образовательные технологии в удаленном формате обучения.

В начале удаленного формата для полноты картины использования дистанционных образовательных технологий (ДОТ) в учебном процессе, проведен мониторинг их применения в колледже. Мониторинг охватил 31 педагогов ГБПОУ РС(Я) «ЯИПК» и результат показывает, что 100% использование Интернет сетью констатируется с размещения, с отправки и пересылки, получения электронных сообщений между пользователями компьютерной сети, учебных и учебно-методических материалов (заданий, необходимых методических указаний, вопросов к промежуточному контролю и пр.), E-mail, WhatsApp, Сетевой город используют 100% педагогов, Skype – 35%, Zoom – 54%, Moodle – 63%.

Таким образом, выяснили, что профессиональная образовательная организация на среднем уровне использует Интернет сетью и платформами. Учебно методическому отделу предстоит организовать обучающие семинары, круглые столы для повышения уровня медиаподготовки педагогов и мастеров производственного обучения колледжа. Ожидаемый результат повышения квалификации - 100% использование в работе платформ Skype, Zoom, Moodle и др.

Платформа MOODLE удобна тем, что нет необходимости установить дополнительное оборудование, а программное обеспечение в собственных разработках реализует две функции: хранилище текстовых файлов (электронный вид конспекта учебного (учебно-методического) пособия и т.д.) и система тестирования (возможность проверить знания). Тем не менее, у платформы MOODLE ограниченные возможности по поводу применения активных и интерактивных методов обучения и проверки умения и навыков обучающихся. Skype, Zoom требуют дополнительного подключения WEB камеры для персонального компьютера.

С целью получения необходимого фактического материала мы проводили анкетирование преподавателей, в эксперименте участвовали 31 педагог.

Вопрос удобно ли Вам обучать студентов в удаленном режиме, 37,5% опрошенных ответили, что да, удобно, 18,8% респондентов подчеркнули, что не удобно учить дистанционно, а 43,7% педагогов указывают сложность обучения студентов с помощью ДОТ в платформе MOODLE.

В вопросе с какими трудностями встретились в процессе дистанционного обучения, 56,3% преподаватели сетуют, что трудно оценивать истинные знания обучающихся, 25% опрошенных отмечают нехватку контактного общения со студентами, 6,2% – недостаточное владение компьютерными технологиями, 12,5% – медленный Интернет и отключение электричества в улусах и студент часто отключается во время занятия, ни визуально, ни в Moodle не может подключиться.

В качестве недостатков при внедрении и использовании ДОТ были отмечены следующие ответы:

Отсутствие навыков работы – 21,4%;

Некорректное функционирование системы – 14,3%;

Отсутствие доступа в Интернете вне стен ЯИПК – 7,1%;

Отсутствие времени на подготовку качественных материалов – 14,3%;

Отсутствие технической поддержки – 14,3%. Фактически все педагоги отмечают неудобство в том, что студенты в Skype и Zoom подключаются с телефона, и при устном ответе у студента отключается камера, только слышен ответ.

Тем не менее анализ анкет выявил, что преподаватели оптимистичны, хотели бы принять новые условия образовательного процесса:

37,5% опрошенных предпочли бы разрабатывать наглядный материал с использованием регионального компонента, 12,5% – хотели бы организовать авторские курсы для коллег по применению ДОТ, 31,2% участников эксперимента желают передавать свои учебные материалы для дальнейшей обработки и систематизации кому-либо другому, а 18,8% – хотели бы перенять опыт коллег, применяющих другие дистанционные образовательные платформы и ресурсы.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о разносторонности запросов преподавателей в части, касающейся технических возможностей системы и о готовности использовать ДОТ. Кроме того, часть педагогов колледжа находятся в постоянном поиске более удобных и комфортных дистанционных образовательных платформ и ресурсов.

Следующий блок вопросов в анкете касался выявления временных затрат преподавателей на подготовку к занятиям. Эти данные необходимы для учёта рабочего времени при расчёте заработной платы преподавателей, использующего ДОТ в своей профессиональной деятельности. В результате получены следующие данные:

26,7% респондентов тратит 1-3 часа в неделю на подготовку к занятиям, 13,3% педагогов ЯИПК готовится от 3 до 5 ч., 26,7% преподавателей колледжа занимается 5-7 ч., 20% – 7-10 часов; 6,7% - 10-15 ч. и 6,6% – свыше 15 часов в неделю.

Следующей важной составляющей исследовательской части является повторное анкетирование преподавательского состава после проведения обучающего семинара, круглого стола. С целью анкетирования преподавательского состава было выявление предпочтения преподавателя ДОТ, выявление группы «новаторов» для дальнейшего планирования основных путей работы с персоналом. В этой связи мы выяснили, что преподаватели колледжа часто обращаются в сети Интернет, чтобы найти учебную модель дистанционного обучения и подходящие в их условия технологии обучения (60,3%), кейс-технологии применяют 20% опрошенных и 6,7% респондентов используют в своей работе телекоммуникационные технологии, использование компакт-дисков в качестве базового электронного учебника применяют 13% преподавателей.

Таким образом, совокупность доступных информационных технологий и учебной модели в сети Интернет, находящиеся в режиме постоянного обновления, помогают педагогам самостоятельно разобраться в тонкостях дистанционной технологии обучения, а также являются теми педагогическими ресурсами, которые часто применяются в педагогической практике.

Далее анализируем положительные и отрицательные стороны педагогического процесса в условиях удаленной организации учебного труда, полученные от анкетироваемых. Мнения респондентов разделились, но все педагоги четко указывают в своих ответах, что востребованность в удаленном обучении с применением дистанционной технологии обучения будет возрастать.

Положительным моментом можно отметить то, что обучающийся может самостоятельно заниматься, независимо от географического и временного положения, если во время занятий у него были проблемы с электричеством и сети Интернет. Тем самым он не ограничивает себя ни во времени, ни в расположении. Также педагоги отмечают, что реализуется хорошая обратная связь между преподавателем и обучаемым, поскольку в платформе MOODLE в практическом блоке имеется возможность прикрепления выполненной работы. Также анализ анкет показывает, что обучающимся дается большой объем самостоятельной деятельности и они могут получить учебную информацию альтернативным способом не обращаясь в Moodle.



Очевидным минусам дистанционного обучения относим то, что педагогу без опыта дистанционной работы очень сложно организовывать обучение надлежащим образом;

– отсутствие контактного общения между обучающимися и преподавателем для проведения практики и практических занятий;

– отсутствие самодисциплины, самостоятельности и сознательности в обучении студента, от которого зависит результат обучения;

– отсутствие хорошей технической оснащённости (компьютер и выход в сети Интернет) у студентов, проживающих в улусах республики, а также отсутствие стабильной подачи электричества.

**Выводы.** Внедрение в учебный процесс дистанционных технологий является одним из приоритетных направлений колледжа. Удаленный формат обучения предоставляет обучающимся заниматься непосредственно по месту постоянного жительства или временного их пребывания с применением дистанционных образовательных технологий.

Процесс формирования готовности педагогов колледжа к использованию дистанционной образовательной технологии осуществлялся поэтапно, например:

– составлен мониторинг по использованию образовательных платформ для ДО. Проведено анкетирование преподавателей колледжа с целью выяснения предпочтения, удобства использования, сложность использования, а также сбора отзывов и предложений, опасения, временные затраты при использовании ДОТ;

– проведены круглые столы, семинары, деловые игры, тренинги, способствующие развитию коммуникабельности и творческой активности в педагогическом процессе;

– обучение педагогических кадров на курсах повышения квалификации для внедрения современных, инновационных практик обучения и роста педагогического мастерства.

ФГОС СПО предполагает, что 70-80% обучения практикоориентированы, многие специальные дисциплины ведутся на производстве, поэтому при постоянном осуществлении учебного процесса на удаленном формате, производственные, учебные практики и практические занятия могут быть неэффективными и не отвечающими требованиям работодателя и рынка труда.

Таким образом, в период пандемии удаленная форма обучения показала свои преимущества и недостатки перед традиционной формой обучения и ныне в сложившихся условиях коронавирусной инфекции является необходимостью. В связи с этим необходимо продумать новые методики применения дистанционных форм обучения совместно с традиционными формами, которые включали бы более тесные контакты обучающихся с педагогами, так как «живое общение» постоянно в приоритете, особенно, если это касается практикоориентированного занятия.

#### **Литература:**

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 30.04.2021) "Об образовании в Российской Федерации".
2. Приказ Министерства просвещения РФ от 17.03.2020, №104.
3. Письмо Министерства просвещения РФ от 19.03.2020, №ГД-39/04.
4. Андреев, А.А., Солдаткин, В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация [Текст]. – М.: Изд-во МЭСИ, 2000. – 350 с.
5. Никуличева, Н.В. Дистанционное обучение в образовании: организация и реализация / Н.В. Никуличева. – М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2019. – 220 с.
6. Полат, Е.С. Дистанционное обучение [Текст] / Е.С. Полат, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Владос, 2005. – 192 с.
7. Трайнев, В.А. Новые информационные коммуникационные технологии в образовании. – М., 2013. – 320 с.

**Педагогика**

**УДК 37(01) 1С**

**кандидат педагогических наук, доцент Ерошенко Виктор Николаевич**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

### **ДИСТАНЦИОННЫЕ ЛАБОРАТОРНЫЕ РАБОТЫ**

*Аннотация.* Современные технические и цифровые средства позволяют учиться в аудитории, индивидуально, дистанционно, самостоятельно. Среди различных способов получения знаний дистанционное обучение занимает особое место. Обладая массой преимуществ внедрение дистанционных технологий имеет и свои особенности, и недостатки. Это проявляется, в большей степени, в образовании – данные технологии используются при дистанционном обучении, а именно, при выполнении дистанционных лабораторных работ. Каковы же способы осуществления проведения таких работ? Каковы же их достоинства? А также какова эффективность проведения лабораторных работ в дистанционном виде? – Эти и другие вопросы мы рассмотрим в данной статье.

*Ключевые слова:* дистанционная форма, лабораторная работа, интернет-технологии, дистанционное обучение, современные технологии, удаленный доступ, онлайн- курсы, мобильные приложения.

*Annotation.* Modern technical and digital tools allow you to study in the classroom, individually, remotely, independently. Among the various ways of obtaining knowledge, distance learning occupies a special place. Having a lot of advantages, the introduction of remote technologies has its own features and disadvantages. This is manifested, to a greater extent, in education – these technologies are used in distance learning, namely, when performing remote laboratory work. What are the ways of carrying out such work? What are their advantages? And also what is the effectiveness of conducting laboratory work remotely? – We will consider these and other issues in this article.

*Keywords:* remote form, laboratory work, Internet technologies, distance learning, modern technologies, remote access, online courses, mobile applications.

**Введение.** На сегодняшний день современная жизнь не обходится без использования новых технологий. Эти технологии охватили все сферы деятельности и не обошли мимо образование – так как современные школы и иные учебные заведения внедряют в своё повседневное использование компьютерные и интернет-технологии. Удаленная учеба – идеальное решение не только для обучающихся, но и для сотрудников, которые хотят повысить квалификацию, а также для тех, кто по разным причинам не может совершать поездки в университет или школу. Возможность получать знания, не выходя из дома, делает процесс обучения комфортным, гибким и менее утомительным, например, потому, что не нужно тратить время на сборы в учебное заведение или преодоление пробок. Современные технологии с помощью интернета дают

возможность постоянного непрерывного обучения, а также допускают дистанционное обучение, которое имеет большую актуальность, для переподготовки квалифицированных работников, подготовки специалистов, желающих иметь второе высшее образование. Дистанционное обучение постоянно совершенствуется, развивается и даёт новые возможности для обучения, в зависимости от этого увеличивается количество различных курсов и всевозможных работ для дистанционного обучения. [1] Такой вид обучения имеет ряд преимуществ: основной из них – это доступность обучения в любое подходящее время и без зависимости от местонахождения, также это довольно простой доступ к учебному материалу и возможность обучаться независимо от какой-либо занятости, проблем со здоровьем и др. Неотъемлемой частью дистанционного обучения является применение практического использования знаний на организацию, дистанционных лабораторных работ. Целью данной статьи является анализ применения дистанционных лабораторных работ, а также выявление плюсов и минусов их выполнения.

**Изложение основного материала статьи.** Дистанционные лабораторные работы – работы, которые применяются для практического усвоения изученного материала. Современные возможности обучения дистанционно с их совершенствованием и развитием помогают сделать проще процесс проведения самих дистанционных лабораторных работ, используя при этом технологии: мультимедиа, географические информационные системы и моделирование, основанное на имитации.

В дистанционном обучении существует некая общая концепция для создания дистанционных лабораторных работ [2]:

– выполняя дистанционную лабораторную работу ученику следует осуществлять свои действия сохраняя последовательность, которая существует при выполнении обычной лабораторной работы на месте - в пределах основного учебного заведения, с использованием обычных традиционных приборов для измерения, это значит, что первоначально выбираются нужные измерительные приборы для данной работы, после чего они подключаются к экспериментальной установке и происходит включение и настройка этих приборов, и т.д.;

– дистанционная лабораторная работа должна иметь сходство с реальной лабораторной работой – это способствует полноценному проведению лабораторного эксперимента;

– исходя из вышеперечисленных основ концепции, разработано программное обеспечение, которое применяется для успешного выполнения дистанционных лабораторных работ.

Говоря о программном обеспечении (ПО), которое способствует улучшению качества выполнения лабораторных работ в дистанционном режиме, хотелось бы затронуть его особенности:

а) доступность лабораторных работ не фиксирована – функциональность, исследуемые схемы, графические изображения и др. – всё это не внедрено в среды ПО, а формируется и находится в пользовании в отдельных эл. библиотеках ПО;

б) гибкость ПО – всяческие приборы, оборудование находится в прямой доступности для лёгкого выполнения лабораторных работ посредством дистанционного метода обучения.

Исходя из того, что осуществление дистанционного обучения непосредственно основывается на применении компьютерных технологий, можно сказать, что лабораторные работы, применяемые в этом дистанционном обучении, должны иметь следующие характеристики:

- части работы должны иметь последовательность и взаимосвязь;
- система структурирования для обучающихся должна быть удобна;
- возможность применения аудио-графических вставок при необходимости;
- структурированность знаниявого контроля;
- доступ обучаемому, к многообразным компьютерным технологиям.

Поскольку дистанционные лабораторные работы выполняются с использованием компьютерных средств и технологий, нельзя не сказать об достоинствах их внедрения в процесс обучения [3]. Одними из основных плюсов стали:

- возможность самостоятельного изучения материала в удобное время;
- вариативность и индивидуализация обучения;
- взаимодействие с реальными объектами исследования, знакомство с ними на практике;
- взаимодействие с виртуальными образами объектов изучения;
- мультимедийная доступность информации;
- контроль знаний, умений и навыков;
- автоматизация контроля преподавателем действий обучающегося и оценка его деятельности;
- удобство доступа к многообразию информации.

Вообще, говоря о данном методе проведения лабораторных работ, который получает всё более широкое использование, необходимо отметить как положительную, так и отрицательную сторону его использования: отрицательным можно назвать то, что обучающийся первоначально теряет и испытывает непривычные ощущения при использовании метода дистанционных работ, а также первоначальная трудность с ознакомлением программ, в которых, собственно, и проводятся дистанционные лабораторные работы (ДЛР), но, несмотря на это, положительным является гибкость этой формы проведения лабораторных работ и возможность организации подходящих обучающемуся условий на виртуальном рабочем месте [4].

Наибольшее применение лабораторных работ приходится на образовательный процесс, это его неотъемлемая составляющая. С развитием технологий и возможностей всё склонно к модернизации, даже проведение лабораторных работ – если раньше они были только реальные, то сейчас есть различные варианты их проведения. Одним из актуальных на сегодняшний день является дистанционный вариант проведения лабораторных работ. Это связано, от части, с индивидуальными возможностями и подходами обучающихся к образовательному процессу.

Когда мы говорим о самом проведении (ДЛР), возникает вопрос о том, как же осуществляется процесс выполнения лабораторных работ дистанционного типа? Если для выполнения обычных лабораторных работ обучающемуся необходимо лишь посещение занятий, здесь – обучаемый находится вдалеке от учебного учреждения, и он не имеет всего того оборудования, которое ему необходимо для выполнения работы. В таком случае организация (ДЛР) может быть организована двумя способами: при помощи компьютерных лабораторий – с использованием виртуальных приборов или же выполнение (ДЛР) в распределённых лабораториях.

Рассмотрим каждый из способов. Итак, компьютерные лаборатории: они могут создаваться на серверах учебного заведения, а также существует возможность передачи обучаемому лабораторной работы по сети, после выполнения которой обучаемый должен отправить обратно отчёт о проделанной работе. Компьютерные лаборатории не оснащены настоящим наглядным оборудованием, в них присутствует лишь компьютерная техника, которая заменяет реальные измерительные приборы. Комплекс реальных процессов, смоделированных компьютером, а также разнообразие его функций и возможностей помогает смоделировать реальные исследования, эксперименты и обработать их результаты. В итоге

обучаемый посредством этого способа проведения лабораторной работы получает опыт и навыки не хуже, чем при проведении реальных экспериментов.

Второй способ организации – это распределительные лаборатории. При использовании этого способа в одной лаборатории может работать большое количество людей, которые сосредоточены по всей территории. Возможность доступа к реальному оборудованию позволяет решать многие учебные задачи, такие как многоканальный мониторинг динамических процессов сложных систем, диагностика состояния объектов исследования и управление объектами, обеспечивая хорошее функционирование [4].

Каждый из способов имеет свои преимущества для образовательного процесса, способствуя практическому усвоению знаний с использованием компьютерных технологий.

Выполняя лабораторную работу, нельзя брать за все задания сразу, нужно иметь чёткое разграничение действий, их последовательность, то есть, сначала изучение теории, затем применение её на практике в осуществлении эксперимента, опыта.

При выполнении дистанционных лабораторных работ необходимо осуществлять следующую последовательность действий [5]:

1 – Для доступа к системе дистанционного управления обучающийся должен пройти авторизацию в виде регистрации на сервере.

2 – После регистрации обучаемый обязан изучить теорию, на основе которой будет строиться весь процесс выполнения лабораторной работы.

3 – Перед выполнением экспериментальной части обучающемуся необходимо пройти тестирование, чтобы выявить уровень усвоенных теоретических знаний.

4 – Затем обучающийся выполняет лабораторную работу способом моделирования – то есть занимается с компьютеризированной версией лабораторного стенда.

5 – После же обучаемый переходит к работе в режиме реальных изменений – то есть занимается непосредственно с реальным измерительным оборудованием.

6 – Завершающим действием является обобщение проделанной работы в форме отчёта о проведении (ДЛР).

За всеми действиями ученика, выполняющего лабораторную работу в дистанционном виде, преподаватель может следить посредством мониторинга работы, то есть, он может отследить правильность его работы или скорректировать её при необходимости. Кроме системы мониторинга позволяет выявить статистику ведения работы, правильность её последовательного выполнения, а также проанализировать её качество. Преимущество такого отслеживания действий обучаемого преподавателем позволяет ему качественно и правильно провести общий анализ выполненной работы, выявить имеющиеся ошибки и выделить правильно выполненные задания.

**Выводы.** Дистанционное выполнение лабораторных работ, безусловно, одна из степеней совершенствования процесса обучения. Затрагивая вопрос о дистанционных лабораторных работах, нельзя не обратить внимание на их плюсы и минусы.

Что же относится к достоинствам? Пожалуй, можно выделить такие положительные аспекты выполнения дистанционных работ, как:

– Удобство – у обучаемого, нет строгих рамок ограничения выполнения работы – их можно осуществлять в любое удобное время, даже в несколько сеансов, а также он может сам составлять план выполнения работы – например, выбирать её последовательность.

– Усвоение материала – из-за самостоятельного выполнения работы и подробного разбора темы материал обучаемым усваивается намного лучше.

– Самообразование – путём самостоятельного выполнения дистанционной лабораторной работы обучаемый самостоятельно получает и одновременно повышает свой опыт.

– Многообразие проведения работы, то есть, если у обучаемого не складываются отношения с учителем при помощи дистанционных лабораторных работ он может выполнять её, не имея таких затруднений, а также использовать для работы интернет-ресурсы.

Все достоинства применения дистанционной формы обучения направлены на самообразование, где усвоение информации при выполнении лабораторных работ будет осуществляться посредством поиска информации, ответов на вопросы и анализа материала.

Несмотря на достоинства, имеются и недостатки. К недостаткам дистанционного метода организации лабораторных работ можно отнести:

– Самоорганизация – для того, чтобы выполнить дистанционную лабораторную работу, обучаемый должен быть крайне сосредоточен, потому что рядом не будет преподавателя, который смог бы помочь при возникновении каких-либо затруднений в выполнении работы.

– Доступность – несмотря на существование различных инструментов для осуществления дистанционной формы обучения и, соответственно, выполнения лабораторных работ, есть вероятность, что не у всех эти инструменты, в виде компьютера, интернет-технологий, присутствуют.

– Отсутствие преподавателя рядом – при выполнении лабораторной работы, а именно при осуществлении экспериментов или проведении опытов зачастую возникают вопросы по ходу работы, на которые, например, интернет, может выдать информацию, написанную языком, не доступным для понимания обучаемому.

– Недоработки – всё постоянно имеет свойство изменяться и система дистанционного обучения тоже, в программах различных пособиях возможны поправки, изменения, обновления.

– Отсутствие прямого контроля – когда обучаемый понимает, что за его работой нет прямого наблюдения, он может проявить халатное отношение к выполнению лабораторной работы [5].

В заключение необходимо сказать, что развитие образовательного процесса, которое привело к внедрению дистанционных технологий, а именно выполнению лабораторных работ дистанционно, ярко выражает процесс модернизации. Модернизируется лабораторная база – теперь же её функциональность более развита и качество самих выполняемых работ повышается посредством возможности качественного подхода к лабораторной и использования реального оборудования, что повышает, собственно, и самообразование.

Плюсы и минусы дистанционного выполнения работ говорят о том, что существуют некие недоработки с точки зрения методического обеспечения, внедрения каких-то новых способов проведения работ, но, при доработке всех недостатков, система дистанционного выполнения лабораторных работ во много раз увеличит показатели качества выполненных работ, уровень самообразованности обучаемых и, соответственно, их уровень теоретических и практических знаний, который растёт за счёт самостоятельного изучения вопросов и тем лабораторных работ в дистанционном варианте.

Дистанционное обучение сильно отличается от традиционного, что порождает определенные проблемы. Но они преодолимы, нужно лишь перестать сопротивляться новому.

#### Литература:

1. Электротехника и электроника: В 3 кн.: Учеб. для студентов неэлектротехн. спец. вузов / В.Г. Герасимов, Э.В. Кузнецов, О.В. Николаева и др.; Под ред. д-ра техн. наук, проф. В.Г. Герасимова. – М.: Энергоатомиздат, 1996. – 20 см.
2. Евдокимов Ю.К., Кирсанов А.Ю. Организация типовой дистанционной автоматизированной лаборатории с использованием LabVIEW-технологий в техническом вузе // Сборник трудов Международной научно-практической конференции «Образовательные, научные и инженерные приложения в среде LabVIEW и технологии National Instruments». – Москва, Россия. – 14-15 ноября, 2003. – С. 15-17.
3. Новаш И.В. «Лабораторные работы нового поколения». – Минск: БНТУ, 2013. – 108 с.
4. Трофимов Е.Г. Виртуальные лабораторные работы по курсу «Электротехника», 2017. – 99 с.
5. [https://moeobrazovanie.ru/plusy\\_i\\_minusy\\_distancionnogo\\_obrazovaniya.html](https://moeobrazovanie.ru/plusy_i_minusy_distancionnogo_obrazovaniya.html)

Педагогика

УДК 376.37

магистрант Жур Светлана Павловна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);

магистрант Березина Анна Сергеевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

### ФОНОЛОГОРИТМИКА, КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

*Аннотация.* В статье изучается фонологоритмика с точки зрения средства, используемого в целях коррекции произносительной стороны речи у детей, имеющих дизартрические нарушения. Отмечается, что коррекция таких речевых нарушений является весьма актуальной, а достижение задач, которые стоят перед данной деятельностью, представляется возможным на фоне применения современных коррекционно-развивающих инструментов. Раскрывается суть дизартрических нарушений, суть которых заключается в том, что у ребенка нарушен механизм восприятия устной речи окружающих его людей и овладения на этом фоне произносительной стороны речи. Автор отмечает, что коррекция данного нарушения должна включать в себя занятия по логопедической ритмике, а также физические упражнения. В связи с этим, в представленной статье раскрывается сущность логопедической ритмики, оценивается ее воздействие на речь и моторику ребенка. Также в настоящей статье особое внимание уделяется фонологоритмике, которая направлена на коррекцию голосовых расстройств, связанных с рассмотренным нарушением. Отмечается, что фонологоритмика активно применяется в целях коррекции голоса детей с общим недоразвитием речи, формулируется вывод о высокой значимости фонологоритмики в целом.

*Ключевые слова:* фонологоритмика, нарушение речи, логопедическая ритмика, коррекция, произношение.

*Annotation.* The article examines phonological rhythm from the point of view of a means used to correct the pronunciation side of speech in children with dysarthria disorders. It is noted that the correction of such speech disorders is very relevant, and the achievement of the tasks that face this activity is possible against the background of the use of modern correctional and developmental tools. The essence of dysarthria disorders is revealed, the essence of which lies in the fact that the child has a disturbed mechanism for perceiving the oral speech of the people around him and mastering the pronunciation side of speech against this background. The author notes that the correction of this disorder should include classes in speech therapy rhythmic, as well as physical exercises. In this regard, the presented article reveals the essence of speech therapy rhythmic, assesses its impact on the speech and motor skills of the child. Also in this article, special attention is paid to phonological rhythm, which is aimed at correcting vocal disorders associated with the considered violation. It is noted that phonological rhythm is actively used to correct the voice of children with general speech underdevelopment, a conclusion is made about the high significance of phonological rhythm in general.

*Keywords:* phonological rhythm, speech impairment, speech therapy rhythm, correction, pronunciation.

**Введение.** На современном этапе развития современного общества, общее совершенствование коррекционного воздействия, поиск новых подходов в преодолении нарушений произносительной стороны речи у детей с дизартрическими нарушениями является особенно актуальным. Во многом это предопределяется тем, что коррекционная работа с нарушениями речи весьма эффективна именно в раннем возрасте, а впоследствии ее эффективность будет планомерно снижаться, а некоторые нарушения речи и вовсе не будут поддаваться коррекции. В данном аспекте необходимо отметить, что именно речь выступает в качестве основного новообразования раннего возраста и все остальные линии развития в указанном возрасте предопределены состоянием речевого онтогенеза. В связи с этим, от коррекции речи в данном возрасте в прямой зависимости находится все развитие ребенка в целом, что обусловило актуальность изучения заявленного логопедического средства и практики его применения. Также актуальностью обладает выявление спорных и проблемных моментов заявленной сферы, попытки оценить перспективы развития данной сферы. Цель исследования: анализ фонологоритмики как средства коррекции произносительной стороны речи у детей с дизартрическими нарушениями. Материалы и методы исследования: методологическая основа представлена широкой совокупностью методов исследования, среди которых можно выделить метод анализа, синтеза, проблемно-теоретический и системный метод. В процессе изучения и осмысления конкретных вопросов использованы общенаучные логические приемы: обобщение, абстрагирование и аналогия.

**Изложение основного материала статьи.** Появление современных коррекционно-развивающих технологий не отвергает использование традиционных форм и методов работы с детьми, а наоборот актуализирует их знание в педагогической практике учителя-логопеда. Коррекционная педагогика предлагает пути коррекции речевых нарушений. Эффективность использования методов логопедической работы во многом зависит от научно обоснованного выбора при коррекции речевых нарушений.

В коррекционной педагогике существует метод использования «обходных путей» при обучении детей с различными нарушениями развития, в том числе и речевыми нарушениями.

Известно, что в основе овладения ребенком произносительной стороны речи лежит механизм подражания речи окружающих, воспринимаемый на слух. Одним из условий становления произносительной стороны речи у ребёнка в норме является сохранность сенсорных каналов, необходимых для восприятия устной речи окружающих [2, С. 36].

У детей с дизартрией эти условия нарушаются. При нарушении этого условия возникает необходимость в целенаправленном формировании у ребенка представлений о процессе произношения, так как за счет нарушения различных этапов обратной связи возникает дефицит информации о фонетических элементах речи, восполнить которые можно только за счет специальной помощи взрослого, применения «обходных путей» и специфических средств обучения. В данном аспекте важно акцентировать внимание на том, что под дизартрией понимают речевое расстройство, суть которого состоит в нарушении произносительной стороны речи, обусловленное недостаточной иннервацией речевой мускулатуры. В большинстве случаев дизартрия выступает в качестве следствия органического поражения ЦНС, при котором расстраивается двигательный механизм речи. Важно понимать, что при дизартрии нарушено не само программирование речевого высказывания, а именно моторная реализация речи.

При дизартрии основными дефектами являются нарушение звукопроизносительной стороны речи и просодики, а также ряд нарушений речевого дыхания, артикуляционной моторики и голоса. На практике это весьма отчетливо выражается в том, что у ребенка нарушается разборчивость речи, речь является нечеткой и смазанной.

Что касается степени выраженности дизартрии, то степень выраженности данного нарушения находится в прямой зависимости от характера и тяжести поражения ЦНС. Как правило, выделяют легкую, среднюю и тяжелую форму и каждая из них требует определенного логопедического вмешательства (коррекции). Стоит отметить, что если при легкой форме наблюдаются только незначительные нарушения речи, при которой общая разборчивость речи может быть и не нарушена, то при умеренно выраженной (средней степени) речь всегда будет несколько невнятной. Что касается тяжелой степени, то в этом случае мы можем наблюдать как полное, так и почти полное отсутствие звукопроизношения, что предопределено параличом речедвигательных мышц.

Возвращаясь к анализу логопедической работы с детьми, которых имеет место рассмотренное выше нарушение, отметим, что одним из факторов, определяющих успешность работы по формированию произносительной стороны речи у дошкольников с дизартрическими нарушениями, является частота повторений правильно произносимого звука. Существует филогенетическая связь между развитием движений и формированием звукопроизношения.

Давно установлено, что чем выше двигательная активность ребёнка, тем интенсивнее развивается его речь.

Отсюда следует, что в системе коррекционных занятий с детьми, имеющими речевые нарушения, особое место должны занимать физические упражнения и логопедическая ритмика, так как ранее было установлено, что между физической активностью ребенка и состоянием его речевого аппарата имеет место тесная взаимосвязь.

Логопедическая ритмика – это коррекционная методика обучения и воспитания лиц с различными аномалиями развития, в том числе и с речевой патологией, средствами движения, музыки и слова [4, С. 69]. Логопедическая ритмика, являясь составной частью коррекционной ритмики, воздействует на моторику и речь. Улучшение речи осуществляется через развитие слухового внимания на основе формирования в процессе движения чувства ритма. Таким образом, преодоление речевого нарушения происходит посредством развития, воспитания и коррекции двигательной сферы в сочетании со словом и музыкой.

В последнее время в логопедической практике появляются новые средства обучения, такие как фонологоритмика.

Голосовые расстройства проявляются как самостоятельная патология, так и входят в состав сложных речевых нарушений органического характера и впоследствии могут негативно повлиять на развитие и становление личности ребёнка. Наиболее сложной для коррекции голоса являются дети с общим недоразвитием речи, при котором нарушаются все компоненты голосовой системы. ОНР присутствует при многих речевых патологиях, в том числе, у детей с дизартрией, в клинической картине которых часто присутствует нарушение голоса [1, С. 44]. Такие нарушения требуют своевременной коррекции, поэтому вопрос поиска эффективных подходов являются актуальными для современной науки и логопедической практики.

Среди современных подходов, направленных на формирование и коррекцию нарушений голоса, можно выделить средства логоритмики и фонологоритмики. Данная методика предполагает междисциплинарный подход к детям с дизартрией на основе интеграции методик фонопедии и логоритмики. Она направлена на согласованное формирование всех компонентов звуковой системы голосовой функции, комплексной коррекции и развития органов голосового и речевого аппарата у детей и их деятельность во взаимосвязи с развитием всех компонентов звуковой системы.

Методологическая и методическая основа фонологоритмики отражена в работах Т.М. Власовой, Г.А. Волковой, В.А. Гринер, Н.В. Микляева, Д.С. Озерецковский, О.А. Полозова, А.Н. Пфафенродт, Ю.Н. Радионова, Н.С. Самойленко, Ю.А. Флоренская и другими. Они отмечали необходимость применения фонетической и логопедической ритмики в процессе коррекции речевых нарушений [3, С. 390]. Полагаем, что не согласиться с данными авторами весьма затруднительно, так как действительно, на современном этапе развития имеет место объективная необходимость в проведении указанных занятий в рамках коррекционной работы с детьми с речевыми нарушениями. К числу таких нарушений вполне можно отнести дизартрию, так как данное нарушение является не только достаточно серьезным, но и нередко требующим своевременного логопедического вмешательства.

В работах многих авторов нередко освещаются вопросы, которые тесно связаны с вопросами практического применения коррекционной фонологоритмики, являющейся структурным элементом лечебной ритмики. Более того, данную систему вполне можно использовать в качестве некоторой формы активной терапии с лицами, имеющими речевые нарушения. На этом фоне необходимо выделить ряд ключевых понятия коррекционной фонологоритмики, к числу которых относят ритм, ритмику, фонологоритмику, а также музыкальный ритм и музыкально-двигательное воспитание, подвижные игры, двигательные умения, движения, двигательные навыки, лечебную ритмику и музыкально-ритмическое чувство.

Среди весьма специфических особенностей фонологоритмики сегодня отмечают наличие у нее взаимосвязей с физическими возможностями детей с речевой патологией, а также учет речевых нарушений. Нельзя не отметить и такую особенность, как наличие оптимального сочетания развития у ребенка двигательной активности и физических возможностей с нравственным, а также сенсорным, умственным и эстетическим воспитанием, что представляет собой определенный исследовательский интерес. Также для нее весьма характерна общая оздоровительная направленность и взаимосвязь с ключевыми видами музыкальной деятельности, например, со слушанием музыки, пением, а также с праздниками, танцами, иными развлечениями.

В завершении стоит акцентировать внимание на том, что в современной логопедической литературе нередко описываются основные структурные элементы системы воздействия фонологоритмики, а также ее возможности для работы с рядом речевых патологий. Отмечается, что среди таких речевых патологий также выделяют дизартрию, весьма характерную для детей дошкольного возраста. Также в соответствующей литературе предлагаются различные варианты применения данной системы в практике логопедов, в том числе, при проблемах голосообразования через развитие навыка рациональной подачи голоса и голосообразования, в отсутствие чувства ритма и темпа движений и речи. Особое внимание в литературе уделяется занятиям так называемого «звукового типа», равно как описанию основных методов, приемов и средств работы. Одновременно с этим, вопросы, которые связаны с организацией такой работы на практике, в частности, в

учреждении дошкольного образования, не являются достаточно раскрытыми, что также относится к таким вопросам, как педагогические и психологические условия такой работы, аспекты совместной деятельности всех специалистов в рамках ее реализации, что весьма затруднительно оценить с положительной точки зрения.

**Выводы.** В статье была изучена фонологоритмика с точки зрения средства, используемого в целях коррекции произносительной стороны речи у детей, имеющих дизартрические нарушения. Было установлено, что коррекция таких речевых нарушений является весьма актуальной, а достижение задач, которые стоят перед данной деятельностью, представляется возможным на фоне применения современных коррекционно-развивающих инструментов. На этом фоне была раскрыта суть дизартрических нарушений и установлено, что она состоит в том, что у ребенка имеют место нарушения механизма восприятия устной речи окружающих его людей и овладения на этом фоне произносительной стороны речи. В результате проведенного исследования было установлено, что коррекция данного нарушения должна включать в себя занятия по логопедической ритмике, а также физические упражнения. Кроме того, в данном аспекте была изучена фонологоритмика, которая направлена на коррекцию голосовых расстройств, связанных с рассмотренным нарушением. Фонологоритмика активно применяется в целях коррекции голоса детей с общим недоразвитием речи, формулируется вывод о высокой значимости фонологоритмики в целом. Одновременно с этим, вопросы, которые связаны с организацией такой работы на практике, в частности, в учреждении дошкольного образования, не являются достаточно раскрытыми, что также относится к таким вопросам, как педагогические и психологические условия такой работы, аспекты совместной деятельности всех специалистов в рамках ее реализации, что весьма затруднительно оценить с положительной точки зрения. Как следствие, можно сделать вывод о необходимости дальнейшего изучения данного вопроса в теории и практике.

#### **Литература:**

1. Дубчак, В.В. Использование логопедических технологий в коррекции просодических нарушений у детей с дизартрическими расстройствами / В.В. Дубчак // *Colloquium-journal*. – 2020. – № 13-3 (65). – С. 43-44.
2. Каракулова, Е.В. Коррекционная фонологоритмика: учебно-методическое пособие. – Екатеринбург: Изд-во Уральского государственного педагогического университета, 2018. – 111 с.
3. Каракулова, Е.В. Воспитательный потенциал фонологоритмических занятий с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи / Е.В. Каракулова // *Воспитание как стратегический национальный приоритет*. – 2021. – С. 387-391.
4. Лаврова, Е.В. Логопедия: основы фонопедии: учебное пособие для ВУЗов. – Москва: Изд-во В. Секачев, 2016. – 182 с.

**Педагогика**

#### **УДК 378**

**кандидат педагогических наук, доцент Зарипова Зульфия Филартовна**

Государственное образовательное учреждение высшего образования

«Альметьевский государственный нефтяной институт» (г. Альметьевск)

### **ЦИФРОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ПРЕДМЕТ ОСМЫСЛЕНИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ НЕФТЕГАЗОВОГО ВУЗА**

*Аннотация.* В глобализованном и стремительно меняющемся мире с беспрецедентной скоростью распространяются цифровые технологии. На сегодняшний день цифровые технологии являются фактором, стимулирующим рост экономики, конкуренции, конкурентоспособности, инновационного потенциала отраслей экономики. Возможность будущего профессионального роста выпускников вуза в VUCA-мире напрямую зависит от уровня цифровой компетентности. Уверенное владение цифровыми компетенциями является надежным основанием для адаптации к непредсказуемости, неожиданностям и неопределенностям рынка труда будущего. В статье представлен терминологический и структурный анализ понятий цифровой грамотности, цифровых компетенций, цифровой компетентности. Озвучены проблемные вопросы проектирования цифровых компетенций в пространстве нефтегазового вуза.

*Ключевые слова:* цифровизация, цифровая грамотность, цифровые компетенции, цифровая компетентность, модель компетенций.

*Annotation.* In a globalized and rapidly changing world, digital technologies are spreading at an unprecedented speed. Today, digital technologies are a factor stimulating the growth of the economy, competition, competitiveness, and the innovative potential of economic sectors. The possibility of future professional growth of university graduates in the VUCA world directly depends on the level of digital competence. Confident possession of digital competencies is a reliable basis for adapting to the unpredictability, surprises and uncertainties of the labor market of the future. The article presents a terminological and structural analysis of the concepts of digital literacy, digital competencies, and digital competence. The problematic issues of designing digital competencies in the space of an oil and gas university are voiced.

*Keywords:* digitalization, digital literacy, digital competencies, digital competence, competence model.

**Введение.** Современный нефтегазовый бизнес требует от компаний нефтегазового комплекса перманентных изменений. Стремительно развивается новый фактор, оказывающий влияние на вектор развития нефтегазового бизнеса, вносящий критические изменения в его идеологию и процессы. Этот фактор вызван трендом цифровой трансформации экономики. Современное образование в связи с этим должно адаптироваться под требования времени и конструктивно использовать преимущества цифровой эволюции [1]. Руководители различных компаний, топ-менеджеры, представители корпоративных университетов, службы управления персоналом, ректоры вузов, эксперты образования и передовая педагогическая общественность ведут активный диалог о том, какие модели цифровых компетенций (далее в тексте ЦК) нужно внедрять в практику. Так Корпоративный университет Сбербанка совместно с Европейским фондом развития менеджмента (EFMD) на Международной конференции в октябре 2018 г. провел Международную конференцию, посвященную теме «Как развивать цифровые навыки». В центре обсуждения были вопросы: модели компетенций для цифровой экономики в контексте непрерывного образования; новая роль преподавателя в обучении цифровым навыкам; инновационные модели образования и передовые педагогические технологии; оптимальный баланс цифровых, профессиональных и мягких компетенций.

Термин «цифровые компетенции» является сейчас крайне актуальным и задает направление развития образования, подтверждением этому служат результаты на поисковый запрос «цифровые компетенции». Для наглядности, по поисковому запросу «digital competencies» в базе Scopus проиндексировано в 2015 г. – 150, 2018 – 358, 2020 – 813 публикаций. Соответственно, в Elibrary – в 2016 г. – 73, 2017 г. – 191, 2018г. – 742, 2019 г. – 1375, 2020 г. – 2216. Количественный анализ

публикаций в НЭБ демонстрирует рост по экспоненциальному закону ( $R2 = 0,965$ ) публикаций по проблематике цифровых компетенций.

Поэтому актуальность термина «цифровые компетенции» очевидна, значит важно осмыслить терминологию понятий, связанных с цифровой трансформацией. Это необходимо для целостного представления о цифровых навыках и преимуществах цифровизации в направлении развития трудовых ресурсов нефтегазового бизнеса. Без этого невозможно выработать подходы к разработке ЦК, разработке моделей формирования ЦК, методологии формирования и исследования, стратегий формирования и обновления ЦК. Необходимо комплексное понимание проблематики формирования цифровых навыков, рассмотрения различных аспектов развития и обновления ЦК.

Надлежащая оценка понятий, связанных с цифровизацией, в том числе и в образовании, последовательно обеспечит гибкость концепции формирования ЦК, придаст динамичный характер развитию и обновлению цифровых навыков, приводящих в конечном итоге к увеличению возможностей трудоустройства и повышению производительности.

**Изложение основного материала статьи.** Феномен цифровизации внес определенные изменения и в образовательный процесс высшей школы. Все чаще мы пользуемся словами и словосочетаниями: цифровизация, цифровая электронная среда, цифровые компетенции, цифровые навыки, цифровая грамотность, цифровой контент, цифровой след, цифровой двойник, цифровая тень, цифровой репетитор и т.п. Под термином «цифровизация» изначально понимали перевод аналоговой информации в цифровую. Сейчас под цифровизацией в широком смысле понимают общественные и экономические преобразования, происходящие под воздействием информационных технологий и соответствующей трансформации бизнес-моделей. Происходящая цифровизация и перспективы ее углубления и расширения ставят вопросы об изменении не только организации образования, но и самой психологии отношения к нему [3, С. 122].

Интерес к тренду цифровизации объясняется его широким потенциалом для развития экономики. По предварительным оценкам Глобального института McKinsey, в Китае до 22% увеличение ВВП к 2025 г. может произойти за счет интернет-технологий. В США ожидаемый прирост стоимости, создаваемый цифровыми технологиями, к 2025 г. может составить 1,6-2,2 трлн. долл. США. В России потенциальный эффект от цифровизации увеличит ВВП предположительно на 4,1-8,9 трлн. руб, что составит от 19% до 34% общего ожидаемого роста [1, С. 8]. В связи с этим и сменой парадигмы обучения в практике образования важны осмысление тренда цифровизации и последовательная разработка подходов, обеспечивающих преимущества цифровизации.

Термин «цифровая грамотность» появился в конце XX века и был популяризован П. Гилстером в 1997 г. в книге «Digital literacy» (Gilster, Gilster, 1997) [8]. Понятие цифровой грамотности разрабатывалось в многочисленных исследованиях зарубежных исследователей (Gilster, Gilster, 1997; Martin, Madigan, 2006; Pomäki, Kantosalo, Lakkala, 2011). Цифровая грамотность по П. Гилстеру есть способность критически понимать и использовать информацию, получаемую посредством компьютера в различных форматах из широкого диапазона источников. Вслед за П. Гилстером, А. Мартин, конкретизировав данное определение, понимает под цифровой грамотностью осознание, установление и способность отдельных лиц надлежащим образом использовать цифровые инструменты и средства для идентификации, доступа, управления и интеграции, оценки, анализа и синтеза цифровых ресурсов; построения систем новых знаний, а также общения с другими людьми с целью конструктивных социальных действий в контексте конкретных жизненных ситуаций [10].

В рамках исследования авторов Chetty K., Wenwei L., Josie J., Shenglin B. (2017) применяются подходы, сформулированные в коммюнике во время мероприятий Саммита G20 в 2017 г. [5]. До этого в коммюнике 2015 и 2016 годов были сделаны заявления об устранении цифрового разрыва [6, 7]. В коммюнике 2017 г. в связи с тем, что не существует общепринятых сопоставимых показателей цифровой грамотности, были выдвинуты предложения о разработке стандартизированного многомерного определения цифровой грамотности и стандартизированного измерения индекса цифровой грамотности, согласовании спроса и предложения цифровых навыков.

Chetty K., Wenwei L., Josie J., Shenglin B., указывая на динамичность концепции цифровых навыков и отсутствие общепринятых подходов, посчитали целесообразным выделить пять измерений, а именно: информационная грамотность, компьютерная грамотность, медиаграмотность, коммуникационная грамотность, технологическая грамотность. По мнению исследователей, на каждое измерение дополнительно влияют три аспекта: когнитивный, технический и этический. Эти пять измерений и три аспекта, по мнению исследователей, в широком смысле должны лежать в основе концептуального определения, измерения и преподавания цифровой грамотности. Однако человек может обладать высоким уровнем цифровой грамотности, но одновременно и низким уровнем образования. Поэтому наукоемкие отрасли нуждаются помимо прочего в специалистах, умеющих работать с большими данными, грамотно извлекающих данные и интерпретирующих результаты анализа больших данных [5].

Liisa Pomäki, Anna Kantosalo, Minna Lakkala расширили представление о цифровой грамотности, обратившись к цифровой компетенции. Близкими к ЦК они считают навыки грамотности для 21 века, которые позволяют участвовать в сетевых сообществах. При этом они ссылаются на исследования Н. Jenkins, К. Clinton, Р. Purushotma, А. J. Robinson, М. Weigel, считающих, что навыки грамотности 21 века включают: игру (способность экспериментировать с окружающей средой как форма решения проблем); производительность (способность принимать альтернативные идентичности с целью импровизации или открытия); моделирование (способность интерпретировать и строить динамические модели процессов реального мира); задачу (возможность применять и проектировать ремиксы носителей путем добавления, удаления, изменения частей элементов); многозадачность (возможность сканировать окружающую среду и переключать фокус); распределенное познание (способность осмысленно взаимодействовать с инструментами, расширяющими умственные способности); коллективный интеллект (способность объединять знания и сравнивать их с другими для достижения общей цели); суждения [9, 11].

Liisa Pomäki, Anna Kantosalo, Minna Lakkala (2011) справедливо полагают, что концепция цифровой компетенции является формирующейся концепцией и связана с развитием технологий, а также зависит от политических целей и ожидания в отношении гражданства в обществе знаний. Она состоит из множества навыков и компетенций, и ее охват включает несколько областей: средства массовой информации и коммуникации, технологии и вычислительную технику, грамотность и информатику. Аутентично этому цифровая компетентность состоит из: 1) технических навыков использования цифровых технологий; 2) умений использовать цифровые технологии значимым образом для работы, учебы и для повседневной жизни в целом в различных видах деятельности; 3) способности критически оценивать цифровые технологии; 4) мотивации к участию в цифровой культуре. Цифровая компетентность рассматривается как базовая основа в программных документах; однако в исследованиях она еще не сформирована стандартизированная общепринятая концепция [9].

К. Ala-Mutka, Y. Punie, C. Redecker (2008) немногим ранее обосновали ключевые компетенции [4]. Созвучно их идеям Европейский союз (2010) создал рамки ключевых компетенций для обучения на протяжении всей жизни в обществе знаний, в которых очерчены восемь ключевых компетенций. К ним относят: 1) общение на родном языке; 2) общение на

иностранных языках; 3) математическая компетентность и базовые компетенции в области науки и техники; 4) цифровая компетентность; 5) учимся учиться; 6) социальные и гражданские компетенции; 7) чувство инициативы и предприимчивости; 8) культурное осознание и самовыражение. Таким образом, хотя концепция формирования цифровой компетенции недостаточно теоретически обоснована, тем не менее, цифровая компетенция является одной из 8 ключевых компетенций. Развитие понятия цифровой компетентности было сосредоточено в области аутентичных понятий и в области навыков, связанных с технологиями, в том числе цифровыми.

Еврокомиссия (ЕС) в 2017 году создала проект DigCompEdu, в контексте которого цифровая компетентность определяется как способность человека применять безопасный, критический и творческий подход к использованию ИКТ.

В отечественных работах в области философии и социологии получили развитие понятия цифровой культуры и цифрового гражданства. Солдатова Г.В., Асмолов А.Г., Макаруч А.В. обосновали, что переход к цифровой компетентности имеет практические основания и хорошо согласуется с изменениями в системе образования.

Отметим, что в психологическом аспекте компетентность это знание в действии. Такое понимание компетентности объясняется контекстом культурно-исторической школы психологии, основанной Л.С. Выгодским, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия, в представлениях которой действие - всегда живое направленное действие, подкрепленное мотивами личности.

По Солдатовой Г.У., цифровая компетентность есть способность индивида, основанная на постоянном овладении знаниями, умениями, мотивацией, ответственностью критично, эффективно, безопасно выбирать и применять цифровые технологии в разных сферах жизни [2, С. 152].

Солдатова Г.У. выделяет четыре вида цифровой компетентности: 1) информационная и медиакомпетентность: знания, умения, мотивация и ответственность, связанные с поиском, пониманием, организацией, архивированием цифровой информации, ее критическим осмыслением и созданием материалов с использованием цифровых ресурсов (текстовых, изобразительных, аудио и видео); 2) коммуникативная компетентность: знания, умения, мотивация и ответственность, необходимые для онлайнкоммуникации в различных формах (электронная почта, чаты, блоги, форумы, социальные сети и др.); 3) техническая компетентность: знания, умения, мотивация и ответственность, позволяющие эффективно и безопасно использовать компьютер и соответствующее ПО для решения различных задач; 4) потребительская компетентность: знания, умения, мотивация и ответственность, позволяющие решать с помощью компьютера различные повседневные задачи, предполагающие удовлетворение различных потребностей [2, С.153].

Исследования и практические разработки в области развития ЦК предлагают различные формулировки и классификации цифровых навыков и компетенций. Формирующая в ЕС классификация включает три основные категории цифровых навыков и компетенций: цифровую компетентность (цифровую грамотность); специальные цифровые навыки для конкретных профессий (набор специальных цифровых навыков для тех, чья работа связана с эксплуатацией и обслуживанием цифровых инструментов); цифровые навыки для ИКТ-специальностей.

Высшая нефтегазовая школа не может не реагировать на вызовы цифровой трансформации. Цифровизация требует новых, совершенно иных компетенций, отличных от тех, которыми обладают выпускники вуза. Более того, цифровая компетентность выпускников университетов, по мнению Тульчинского Г.Л., должна превышать существующую номенклатуру компетенций – чтобы работать на опережение ситуации Главной функцией образования становится «научить учиться», быть готовым к переменам, к работе с более сложными проектами, заимствованию передовых, в том числе зарубежных практик, расширению кругозора, отслеживая тенденции в других отраслях и профессиях [3, С. 126]. Эффективность образовательного процесса зависит от того, как он будет реализован с использованием цифровых технологий и какие педагогические принципы и стратегии будут использоваться, чтобы помочь студенту проявить творческий потенциал [12, С.85].

Мы уверены, что цифровая компетентность должна рассматриваться в проекции на плоскость практической направленности. Это согласуется с тем, что экономические и технологические условия требуют реализации подходов по содействию в освоении ЦК цифровой экономики, обеспечивающих массовую цифровую грамотность и персонализацию образования. Позиция государства выражена в федеральном проекте «Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации». К 2024 г. согласно федеральному проекту будет выстроена преемственная на всех уровнях система образования, включающая выявление и поддержку талантов в области математики и информатики, подготовку высококвалифицированных кадров, отвечающих требованиям к ключевым компетенциям цифровой экономики. Позиция государства подкрепляется также требованиями ФГОС ВО, требованиями работодателей и бизнеса. Мы убеждены в том, что образование, ориентированное на развитие цифровой компетентности, должно быть организовано так, чтобы в учебное и внеучебное время студенты были заняты решением нестандартных, творческих проектов, требующих применения ЦК. Важно, чтобы проекты были направлены на запросы нефтегазовых компаний и интеграции результатов проектов в технологические процессы и бизнес-вызовы. В связи с этим студент нефтегазового вуза, к примеру, бакалавр направления подготовки «Нефтегазовое дело» должен на уровне пользователя владеть программными средами Roxar RMS, Roxar Tempest, Petrel, Eclipse,tNavigator, PIPESIM и т.п.

Проектируя подходы развития ЦК в пространстве нефтегазового вуза, предстоит дать ответы на проблемные вопросы: 1). Что взять за основу формирования ЦК в пространстве нефтегазового вуза? 2). В чем состоит специфика ЦК работников нефтегазового комплекса? 3.) Как мотивировать и стимулировать развивать ЦК, в том числе в формате самообразования? 4) Какие основополагающие принципы заложить в основу модели ЦК выпускника бакалавриата/ магистратуры нефтегазового вуза. 5) Какое основание классификации и таксономию целей заложить в основу модели ЦК выпускника бакалавриата/ магистратуры нефтегазового вуза. 6) Как выстроить индивидуальные образовательные траектории студентов с целью развития ЦК? 7) Как связаны ЦК с универсальными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями? 8) Как измерять ЦК? Сколько уровней при этом задействовать?

**Выводы.** Цифровизация экономики и образования ставит вузы в центр активных дискуссий о том, как оперативно и конструктивно отвечать на вызовы цифровой экономики. Одним из ключевых участников движения к цифровой экономике является выпускник вуза, подготовленный к работе с информационными и цифровыми технологиями. Владение ЦК становится фактором востребованности выпускника вуза на современном рынке труда. Необходимость разработки подходов в формировании и развитии ЦК выпускников нефтегазовых вузов требует осмысления, обоснования, исследования, построения моделей цифровых компетенций по направлениям подготовки, проектирования инструментов поддержки и обновления ЦК.

#### Литература:

1. Баймуратова Л.Р., Долгова О.А., Имаева Г.Р., Гриценко В.И., Аймалетдинов Т.А. Смирнов К.И. Цифровая грамотность для экономики будущего / Аналитический центр НАФИ. – М.: Издательство НАФИ, 2018. – 86 с.
2. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. // Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. – М.: Фонд Развития Интернет, 2017. – 375 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://clck.ru/VZ8SB> (дата обращения 02.11.2021)



3. Тульчинский Г.Л. Цифровая трансформация образования: вызовы высшей школе. Философские науки. – 2017. – (6). – С. 121-136.
4. Ala-Mutka, K., Punie, Y., & Redecker, C. (2008). Digital competence for Lifelong Learning. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities. Retrieved August 20, 2010, from <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC48708.TN.pdf>.
5. Chetty K., Wenwei L., Josie J., Shenglin B. Bridging The Digital Divide: Measuring Digital Literacy. 2017. from <http://www.g20-insights.org>.
6. G20 Leaders. (2015a). G20 Leaders' Communiqué, Antalya Summit, 15-16 November 2015 Retrieved from <http://www.mofa.go.jp/files/000111117.pdf>
7. G20 Leaders. (2015b). G20 Skills Strategy. Retrieved from <http://g20.org.tr/wp-content/uploads/2015/11/G20-Skills-Strategy.pdf>.
8. Gilster P., Glistler P. Digital literacy. – N.Y.: Wiley Computer Pub., 1997.
9. Pomäki L., Kantosalo A., Lakkala M. What is digital competence? Brussels: EUN Partnership AISBL, 2011.
10. Martin A., Madigan D. (ed.). Digital literacies for learning. L.: Facet Publishing, 2006. McCarthy J. Basic Questions // Retrieved from Stanford University. 2007.
11. Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, P., Robison, AJ., & Weigel, M, (2006). Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century, the John D and Catherine T MacArthur Foundation. Retrieved August 10, 2010, from [http://www.digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS\\_WHITE\\_PAPER.PDF](http://www.digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF).
12. Thierry Karsenti, Olga M. Kozarenko, Victoria A. Skakunova. Digital Technologies in Teaching and Learning Foreign Languages: Pedagogical Strategies and Teachers' Professional Competence // Education and Self Development. Volume 15, № 3, 2020. DOI: 10.26907/esd15.3.07.

**Педагогика**

### **УДК 373.2**

**магистрант группы Захарова Анна Елисеевна**

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск);

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры**

**дошкольного образования Баншева Мария Ивановна**

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск)

### **ИГРА «ДИП СОНОР - ЖИПТО» КАК СРЕДСТВО ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ В ДОО**

*Аннотация.* В статье раскрывается сущность игры «Сонор» как средства гендерного воспитания в ДОО, которая представляет теоретическое и практическое значение для педагогов дошкольного образования. Игра на сегодняшний день считается одной из востребованных в практике дошкольного образования, в т.ч. в гендерном воспитании детей старших дошкольников. Игра «ДИП Сонор – ЖИПТО» изобретен Г.В. Томским, д.ф.-м.н., профессором, экспертом ЮНЕСКО. Цель исследования: изучение и обоснование значения игры «ДИП Сонор – ЖИПТО» в гендерном воспитании детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОО. В статье автором обосновано содержание применения игры в процессе различных видов познавательной деятельности детей, что открывает новые возможности детей для их творческого развития.

*Ключевые слова:* игра «ДИП Сонор – ЖИПТО», дошкольник, гендерное воспитание, средство.

*Annotation.* The article reveals the essence of the game «JIPTO» as a means of gender education in preschool education, which is of theoretical and practical importance for teachers of preschool education. The game is currently considered one of the most popular in the practice of preschool education, including in the gender education of children of older preschoolers. The game «JIPTO» game was invented by G.V. Tomsy, Ph.D., Professor, UNESCO expert. The purpose of the study: to study and substantiate the significance of the game "DEEP Sonor – GYPTO" in the gender education of older preschool children in pre-school conditions. In the article, the author substantiates the content of the use of the game in the process of various types of cognitive activity of children, which opens up new opportunities for children for their creative development.

*Keywords:* «JIPTO» game, preschooler, gender education, means.

**Введение.** В настоящее время актуализируется проблема учета гендерных особенностей в воспитании детей дошкольного возраста, в том числе и проблема формирования у них полоролевой культуры. Дошкольный возраст - период всестороннего развития личности ребенка, а именно в этот период закладываются основные базовые ценности, принятые обществом.

Как считает И.С. Клещина, в дошкольном возрасте «В три-четыре года дети уже осознанно различают пол окружающих людей, но часто ассоциируют его со случайными внешними признаками, например, с одеждой, прической, и допускают принципиальную обратимость, возможность изменения пола. В шесть-семь лет ребенок окончательно осознает необратимость половой принадлежности, причем это совпадает с бурным усилением половой дифференциации поведения и установок. Мальчики и девочки по собственной инициативе выбирают разные игры и партнеров в них, проявляют разные, интересы и различные стили поведения» [5].

По мнению Дроновой Т.Н., «в процессе формирования гендерной идентичности очень велика роль детских игрушек. Традиционно игрушки и игры помогали девочкам практиковаться в тех видах деятельности, которые касаются подготовки к материнству и ведению домашнего хозяйства, развивали умение общаться и навыки сотрудничества. Игрушки и игры мальчиков побуждали их к изобретательству, преобразованию окружающего мира, помогали развить навыки, которые позже лягут в основу пространственных и интеллектуальных способностей, поощряли независимое, соревновательное и лидерское поведение» [4].

Исходя из опыта работы, мы считаем, что динамическая интеллектуальная игра «ДИП Сонор – ЖИПТО» позволяет сформировать полоролевое поведение у детей, закрепляет представления о мужественности и женственности. Дети в процессе игры познают народное творчество, обычаи и традиции своего народа.

Игра на сегодняшний день считается одной из востребованных в практике дошкольного образования. Президент Французской комиссии по преподаванию математики Андре Деледик отметил, что игра «ДИП Сонор – ЖИПТО» «...имеет все качества, чтобы стать настоящей классической игрой, как шахматы, шашки, жак» [6].

Автором игры «ДИП Сонор – ЖИПТО» является Г.В. Томский, д.ф.-м.н., профессор, эксперт ЮНЕСКО.

По мнению многих исследователей игра имеет глубокие национальные корни. Она моделирует процесс охоты, когда охотник (или хищник) преследует пятых зверей. Отсюда и произошло название игры, взятое от якутского слова «сонор», означающего преследование, выслеживание зверя охотником [1, С. 5].

Как показывает практика, в дошкольном возрасте вопросы полоролевой идентификации успешно решаются посредством игровой деятельности в дополнительных занятиях и кружковой деятельности.

Цель нашего исследования: изучение и обоснование значения игры «ДИП Сонор – ЖИПТО» в гендерном воспитании детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОО.

Опытно-экспериментальная работа нами проводится на базе МБДОУ – ЦРР Д/с №82 «Мичээр» г. Якутска.

**Изложение основного материала статьи.** Работа с детьми начинается с ознакомления поля и правил игры «ДИП Сонор - ЖИПТО». В настольном варианте игровое поле представлено обычно как прямоугольная доска длиной 40 и шириной 30 см. На расстоянии в 1, 10, 19 см от одной из сторон расположены прямые, которые делят поле на четыре зоны. В стандартном варианте игры «Сонор» партия происходит на листке бумаги размером длиной 20 и шириной 15 см. На расстоянии в 0,5, 5, 9,5 см от верхнего края игрового поля проведены прямые линии. Местоположение убегающего или преследователя изображается в виде круга диаметром 7 мм. В круг записывается номер хода.

Профессор А.И. Голиков подчеркивает, что «на основе двух вариантов игры появились первые компьютерные версии, написанные на языках Фортран, Паскаль и Бейсик. Для некоторых вариантов ДИП требуются дополнительные фишки и другие аксессуары [1; 3].

В игре участвуют двое и более игроков, в некоторых случаях можно играть одному человеку. Ход и варианты игры отличаются друг от друга. Каждый играющий, испытавший различные версии игры, в дальнейшем может создать свою версию стратегии и тактику ведения игры.

«ДИП Сонор – ЖИПТО» можно использовать в процессе различных видов познавательной деятельности детей, открывая новые возможности для творческого развития детей. Игра учит детей мыслить стратегически, развивать устную речь, игровую интуицию, расширять кругозор, самостоятельно ставить перед собой определенные цели и добиваться запланированных результатов, знакомить с бытом, фольклором и искусством народа. С другой стороны, в игре развиваются двигательная активность, положительное отношение к себе, вера в собственные силы и возможности. В процессе игры дети учатся общаться, взаимодействовать со сверстниками, взрослыми.

В процессе опытно-экспериментальной деятельности мы интегрировали игру по трем направлениям:

- фольклорное направление – загадки, поговорки, чабыргэх (скороговорка), сказки, народные песни, горловое пение (тойук), осуохай (хороводный танец), олонхо;
- музыкальное направление – песни, танцы, хомус, кырымпа;
- спортивное направление: якутские национальные виды спорта, народные подвижные и настольные игры.

Проанализировав опыт работы, пришли к выводу, что игра отлично сочетается со всеми видами продуктивной деятельности детей и активно стимулирует познавательное, социально-коммуникативное, художественно-эстетическое, речевое, физическое развитие детей дошкольного возраста. К примеру, на занятиях по дополнительному образованию знакомим детей с национальным якутским календарем. Например, октябрь – символ месяца Хотой Айыы (орел). Орел символизирует мужественность, физическую мощь мужчин. У народа саха существует ряд обрядовых традиций в воспитании мальчиков, которые сохранились лишь в частичном варианте.

Испокон веков народ саха возлагал и возлагает «особую надежду на мальчиков как на охраняющую, оберегающую, организующую силу, устанавливающую гармонию мира – природного и человеческого начал» [2]. После проведения познавательных занятий мы детям рекомендуем разработать варианты игры «ДИП Сонор – ЖИПТО», где главным героем должен стать Орел, а противниками – персонажи из якутских сказок.

Использование игры с элементами фольклора на занятиях дополнительного образования дает возможность детям легко и естественно воспринимать в игровой форме красоту и богатство родного языка, активизирует процесс женских и мужских стереотипов поведения.

В месячнике олонхо в ДОО, дети в непринужденной обстановке знакомятся с героями эпоса и получают позитивное представление о традиционных гендерных ролях.

По сюжету олонхо богатырь Айыы «рождается на свет, растет, расстается с родными и отправляется в путь, преодолевает препятствия, вступает в борьбу, совершает подвиги, побеждает и возвращается к близким в новом качестве» [3]. При ознакомлении с олонхо у детей формируются наглядные образы мужского и женского поведения. Мальчики учатся быть смелыми, решительными, ответственными как богатыри Айыы, а девочки – быть добрыми, нежными, заботливыми как красавицы – куо.

Полученные знания закрепляются в подвижном варианте игры «ДИП Сонор – ЖИПТО», где на место игровых фигурок дети сами становятся персонажами героических схваток. Игроки передвигаются по игровому полю по кружочкам. В игре нет «преследующих» и «убегающих». Игроки соревнуются между собой. Тот, кто ответил или выполнил задание по содержанию олонхо, делает ход. Таким образом, игрок, преодолевший 12 препятствий (и получивший 3 балла), становится «Богатырем Айыы». Игра-соревнование увлекательна, зрелищна, ибо дети входят в образы богатырей или других героев олонхо. К примеру, в таких играх дети стараются продемонстрировать все качества мужского или женского достоинства.

На занятиях в процессе игры «ДИП Сонор – ЖИПТО» мы проводим с детьми различные виды статической и динамической медитации, которые помогают им снятию различных стрессогенных факторов: тревожность, страх, эмоциональные деструкции и т.д. Дети, как персонажи игры, «пробегают по огненной реке или байхал-озеро», увертываются «от стрел», «летающей молнии» и т.д. Детям очень нравятся «Игры боотуров», в которых они демонстрируют силу, ловкость. Мальчики показывают владение своим телом, увертливость и смекалку, а также «выкладываются полностью» по исполнительскому мастерству скороговорки или тойук.

Игры-соревнования часто сопровождаются игрой на хомусе, якутским народным пением, а также игрой на барабанах. После игр в церемониях награждения исполняется танец победителя. Если победителем является мальчик, то все мальчики танцуют танец богатырей-боотуров, если девочки – танцуют все девочки исполняют танец с благословения с чоронами. Победитель или любой мальчик может исполнить отрывки из олонхо, в которых воспеваются сила и мощь богатырей. В процессе игры в динамическом варианте девочки также могут исполнить отрывки из олонхо, в которых подчеркивается мужественность богатырей и ради красавиц-куо они вступают в схватки с богатырем абаасы из Нижнего мира.

Следует подчеркнуть, что такая интеграция разных жанров усиливает восприятие детей о мужественности и женственности, о духовной красоте персонажей и реальных детей, участвующих в игре «ДИП Сонор – ЖИПТО».

Безусловно, самыми яркими и запоминающимися занятиями для детей остаются художественный труд, рисование и лепка. В таких занятиях игра «ДИП Сонор – ЖИПТО» развивает «...навыки создания творческих работ, отражающих отношение ребенка к живописи, аппликации, лепке, конструированию, ручному труду, родному (якутскому) фольклору» [3, С. 5].

На занятиях художественного труда старшие дошкольники разрабатывают эскизы игрового поля из разного материала. Мальчики рисуют по дереву или любят выжигать, а девочки поля игры выкраивают и оформляют из разных видов тканей. Также детьми разработаны игровые персонажи из пластилина, теста, которые украшаются красками по желанию каждого ребенка. По результатам продуктивных видов творчества детей нами обязательно организуются выставки творчества, вернисажи, оформляются лэбуки, выпускаются маленькие самодельные книжки, журналы и т.д. Лэбуки могут быть тематическими, групповыми или индивидуальными. Детями заполнены следующие очень интересные лэбуковские темы: «Три мира олонхо», «Наш Срединный мир: его аласы, реки, озера», «Наряды красавиц-куо», «Доспехи боотуров из олонхо», «О красоте человека Айбы» и др. Для раскрытия тем лэбуков детьми выполнены множество исследований поискового характера, собраны стихи, песни, поговорки, разработаны зарисовки, эскизы.

**Выводы.** В процессе исследования выяснилось, что игра «ДИП Сонор – ЖИПТО» является одним из самых эффективных средств развития личности детей дошкольного возраста. Она является содержательным источником развития творческих и в целом интеллектуальных способностей детей.

Результаты исследования доказали, что посредством «ДИП Сонор – ЖИПТО» в качественном плане обогащаются наглядно-образное и основы словесно-логического, дедуктивного и индуктивного мышления детей.

Взаимобусловленность творчества и игры «ДИП Сонор – ЖИПТО» стимулирует активизацию познавательной деятельности детей, воспитывает самостоятельность, формирует духовно-нравственные качества, ценностное отношение к другим, активно приобщает к культуре родного народа.

Трудно переоценить роль игры-преследования «ДИП Сонор – ЖИПТО» в организации предметно-пространственной среды, способствующей содержательному формированию полоролевого поведения у детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОО.

Посредством «ДИП Сонор – ЖИПТО» формируются не только интеллектуальные умения и способности, но и развиваются морально – волевые качества детей как сущностная основа самодостаточной личности.

Интеграция задач игры «ДИП Сонор – ЖИПТО» и других видов продуктивной деятельности детей в качественном плане обогащает внутренний мир ребенка-дошкольника. Ребенок фактически изнутри «видит, слышит» эмоциональное и духовное состояние каждого персонажа игры, переживает за них. В этом отношении воспитание переходит в самовоспитание своего внутреннего ценностного мира. В игре ребенок становится активно познающим субъектом, а не объектом обучения взрослого.

Таким образом, игра «ДИП Сонор – ЖИПТО» является не только средством воспитания детей, но стала для детей целым миром открытий:

- по формированию гендерных особенностей поведения и отношения к прекрасному полу;
- по развитию познавательных способностей детей, их интеллектуальных умений: анализировать, синтезировать, обобщать, делать выводы, умозаключения;
- по развитию художественно-творческих способностей девочек и мальчиков по разным видам продуктивной деятельности: рисованию, лепке, аппликации, художественному труду.

Приобщение детей к устному фольклору, обыгрывание ими ролей сказочных персонажей и героев из героического эпоса-олонхо способствовали дифференцировать знания о мужских и женских эталонах красоты, качествах мужественности и женственности, об образцах поведения их в жизни, взаимоотношениях между мальчиком и девочкой, юношей и девушкой.

#### **Литература:**

1. Алексеев Н.К., Голиков А.И. Игра “Сонор” в педагогическом процессе дошкольного образовательного учреждения и начальной школы. Учебно-методическая разработка. – Якутск: НКИ “Бичик”, 2000. – 36 с.
2. М.И. Байшева Становление созидающего человека в этнокультурных традициях народа саха: монография. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2015. – 162 с.
3. Бараханова Е.А., Голиков А.И., Саввинов Т.Т. Развитие умственных способностей младших школьников: учебно-методическое пособие / На якутском языке. – Якутск: НКИ «Бичик», 1993. – 72 с.
4. Доронова Т.Н. Девочки и мальчики 3–4 лет в семье и детском саду / Пособие для дошкольных образовательных учреждений. – М: Линка-Пресс, 2009. – 190 с.
5. Клецина И.С. Гендерный подход в анализе гендерной социализации // Психолог в детском саду. – 2012. – №1. – С. 12-25.
6. Интеллектуальная динамическая игра преследования «Сонор» // <http://detsad82.yaguo.ru/intellektualnaya-dinamicheskaya-igra-presledovaniya-sonor>. Дата обращения 05.12.20. 2021

**Педагогика**

**УДК 378.147, 004**

**соискатель кафедры начального и дошкольного образования Зембатова Марина Александровна**

ФГОБУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова» (г. Владикавказ);

**кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Математика и информатика» Волик Мария Владимировна**

ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (г. Москва)

### **ИССЛЕДОВАНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖЬЮ: РАЗВЛЕЧЕНИЕ ИЛИ ИНСТРУМЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА?**

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности использования социальных сетей в образовательном процессе. Обсуждаются результаты экспериментального исследования и анализ мнений обучающихся Владикавказского филиала Финансового университета об использовании социальных сетей в повседневной жизни и в обучении. Авторы выражают свое мнение по вопросу применения этой технологии в процессе подготовки высококвалифицированных специалистов. Целью данной работы является исследование популярности и интенсивности использования социальных сетей современной молодежью, а также анализ возможностей и направлений использования сетевых инструментов для совершенствования практико-ориентированного образовательного процесса.

*Ключевые слова:* образование, информационные технологии, социальные сети, Интернет-зависимость.

*Annotation.* The article discusses the features of the use of social networks in the educational process. The results of an experimental study and analysis of the opinions of students of the Vladikavkaz branch of the Financial University on the use of social networks in everyday life and in education are discussed. The authors express their opinion on the application of this technology in the process of training highly qualified specialists. The purpose of this work is to study the popularity and intensity of the use of

social networks by modern youth, as well as to analyze the possibilities and directions of using network tools to improve the practice-oriented educational process.

*Keywords:* education, information technology, social networks, Internet addiction

**Введение.** В настоящее время качество подготовки компетентных специалистов остается важнейшей задачей системы образования. Эта задача усложняется не только ростом конкуренции среди образовательных услуг, но и кардинальным изменением требований общества и потенциальных работодателей, обусловленных современной экономической ситуацией. Кроме того, повышение качества образования обусловлено в значительной мере высокими темпами развития современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и скоростью их внедрения во все сферы жизни человека.

Современный этап цивилизационного развития особо остро ставит вопрос об изучении и социоантропо-культурной оценке новейших информационно-коммуникативных технологий. Одними из них являются социальные сети, представляющие собой интерактивный веб-сервис, который сегодня распространен практически во всех слоях общества, позволяющий создавать и поддерживать социальные связи между людьми, дает возможность самореализации, повышения уровня коммуникации между пользователями, взаимодействия в группах ее участников. Иными словами, социальные сети в настоящее время являются полифункциональной средой и значимой частью жизненного пространства личности [1].

В связи с этим возникает вопрос, продуктивно ли использование этой технологии социальных сетей в образовательном процессе и насколько эффективно молодежь использует их в процессе самообразования и самоподготовки. Несомненную актуальность в этих условиях приобретает анализ факторов, которые оказывают различное влияние на развитие личности современной молодежи и, следовательно, на их способность к обучению, самообразованию, повышению квалификации [2].

**Изложение основного материала статьи.** Ключевым направлением управленческого процесса в образовании является повышение качества подготовки будущих специалистов, обусловленное высоким ростом конкуренции на рынке труда, ростом требований государства и общества к качеству образования, разнообразием образовательных услуг. Основным инструментом повышения эффективности образовательного процесса является не только расширение сферы практикоориентированного образования, но и увеличение со стороны государства и бизнеса финансовой поддержки, направленной на удовлетворение потребности в высококвалифицированных кадрах, необходимых для стабильного развития экономики страны [3; 4].

Современный компетентный, востребованный специалист не представляется без владения ключевыми информационными технологиями. Увеличение потоков информации повышает скорость ее распространения. Разрабатываются и широко внедряются новые методы использования информационных ресурсов и способы передачи знаний. К таким технологиям относятся и социальные сети.

На сегодняшний день социальные сети – это довольно значительная часть жизни человека. В социальных сетях происходит обмен информацией разного характера, назначение встреч, решение множества вопросов, знакомства и сотрудничество. Для некоторых людей виртуальная жизнь становится альтернативой реальной. Происходит подмена понятий, отстранение от реального мира. Все чаще виртуальная жизнь в социальных сетях воспринимается людьми разных поколений как сплошной позитив – удовольствия море, негатива минимум. Однако негативных последствий от таких приятных ощущений может оказаться значительно больше, чем кажется на первый взгляд [5; 6].

Сегодня выявление значимости социальных сетей в жизни человека, изучение степени их влияния на формирование психологической зависимости и разработка мер по ее профилактике является основной целью не только социологов (психологов), но и рядовых преподавателей [5].

Зависимость от социальных сетей появляется с раннего детства. Уже в дошкольном возрасте дети умеют использовать компьютер и мобильные гаджеты для того, чтобы смотреть видеоролики, играть в мобильные игры, делать фотографии. Дети младшего школьного возраста активно регистрируются в социальных сетях, причем заводят не единственную страничку – официальную, но и анонимную (с вымышленным именем, возрастом и т.д.) [5].

Интернет-зависимость трактуется, как навязчивое желание войти в Интернет, находясь off-line, и невозможность выйти из Интернета, находясь on-line. Разумеется, главная жертва Интернета – молодое поколение с их неокрепшей психикой. Чем раньше возникает Интернет-зависимость, тем к более разрушительным последствиям для личности и общества она приводит [5; 7].

Психологи считают, что молодое поколение сильнее подвержено развитию такой зависимости, чем более старшее поколение. Причины злоупотребления молодежью виртуальным Интернет-пространством различны. Некоторые подростки испытывают трудности в социализации, сложности в личном общении, чувство неуверенности в себе и своих действиях, что влечет за собой накопление внутреннего напряжения. В свою очередь, внутреннее напряжение влечет истощаемость центральной нервной системы. В результате, общество получает молодого человека, который пытается найти и реализовать себя в Интернете, компьютерных играх, социальных сетях. Вследствие чего появляется зависимость. Вероятнее всего, это связано со свойствами характера, которые снижают или исключают способность к адаптации и социализации в реальном обществе. Это, в свою очередь, ведет к непоправимому ущербу для психического и физического здоровья. Компетентные специалисты опасаются потери коммуникативных и поведенческих навыков молодежи вследствие повышенного интереса к социальным сетям и Интернет-пространству. Однако, резкий отказ от виртуального образа жизни вызывает синдром отмены, тревогу, импульсивность, эмоциональную перегрузку, психические расстройства, развитие депрессии, ухудшение общего состояния [5; 8].

Тем не менее, в современных экономических условиях уже невозможно представить повседневную жизнь и деятельность каждого человека без компьютеров и интернета, которые значительно упрощают решение разных задач. Стремительно развивающиеся направления использования информационных, удаленных, мобильных, сетевых технологий приводят к возрастанию их роли в современном образовательном процессе. Все более востребованными становятся дистанционное обучение, мобильное обучение, виртуальное обучение, в том числе с использованием социальных сетей [1; 9]. К сожалению, социальная сеть, в основном, воспринимается как on-line сервис развлекательного характера, который способствует созданию социальных связей, построению взаимоотношений, распространению разнотипной информации. Не вызывает споров тот факт, что обучающиеся предпочитают общаться, просматривать фотографии, читать ленту новостей в социальных сетях, вместо подготовки к занятиям, зачетам и экзаменам [6]. В связи с этим, у современных преподавателей все чаще возникает мысль использования социальных сетей в образовательном процессе, что позволит выработать у молодежи навыки не только поиска необходимой информации, но и проведения конструктивных диалогов и обсуждения профессиональных задач, результатов, выводов [8].

Для анализа активности использования социальных сетей и отношения к ним обучающихся Владикавказского филиала Финансового университета было проведено анонимное анкетирование среди 70 человек 18-22 лет факультета среднего профессионального образования и финансово-экономического факультета (квалификация бакалавр). На рисунке 1 представлены результаты анкетирования, показывающие, что наиболее популярными социальными сетями являются

Вконтакте и Instagram. Многие зарегистрированы и используют несколько сетей одновременно. Чаще всего молодые люди используют социальные сети для просмотра и прослушивания аудио-видео, общения с людьми на расстоянии, получения информации о друзьях и своих интересах, просмотра фотографий (рисунок 1). При этом у 52% круг общения в социальных сетях и в реальной жизни совпадает полностью, а у 35% – частично. Несмотря на то, что опрашиваемый контингент в свободное время активно занимается спортом, музыкой, компьютерными играми и другой деятельностью (рисунок 2), социальные сети для улучшения настроения часто используют 15% и иногда – 71%. Причинами для регистрации в соцсетях среди опрошенных названы общение с друзьями, легкий доступ к медиа-файлам и использование для учебы (рисунок 1).

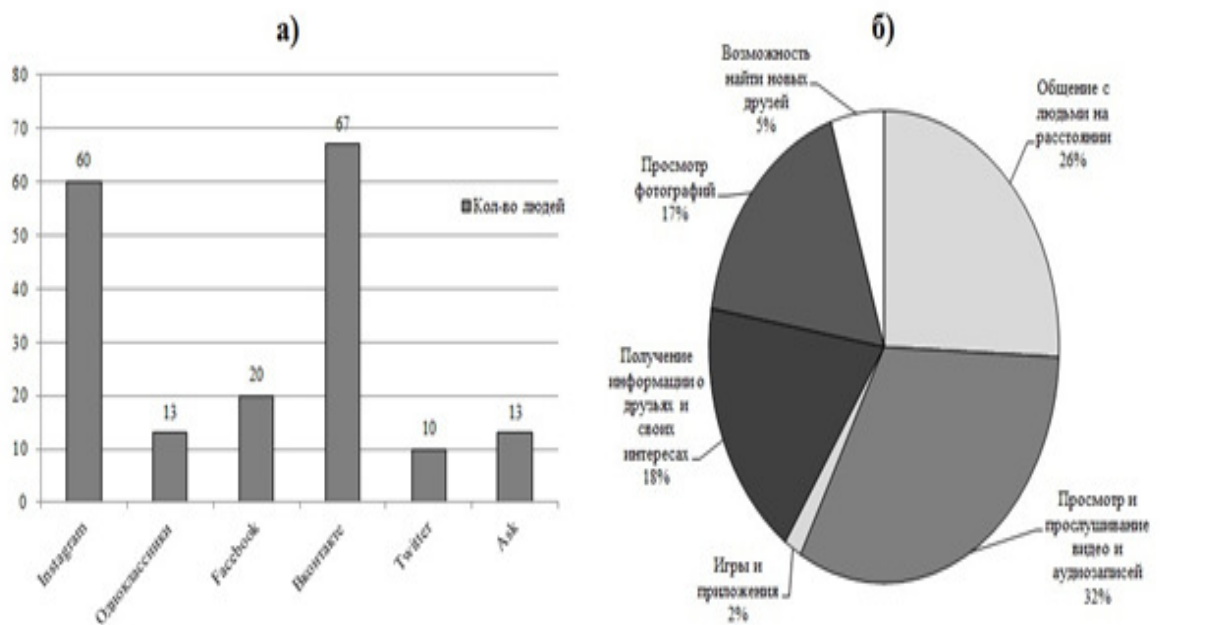


Рисунок 1. Ответы на вопрос – Для чего используют социальные сети

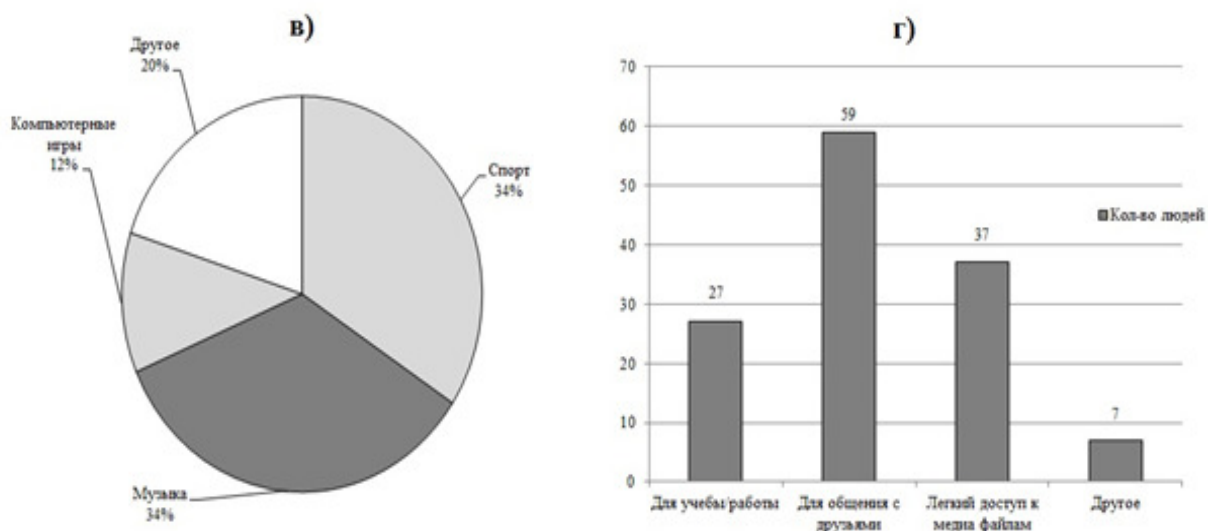
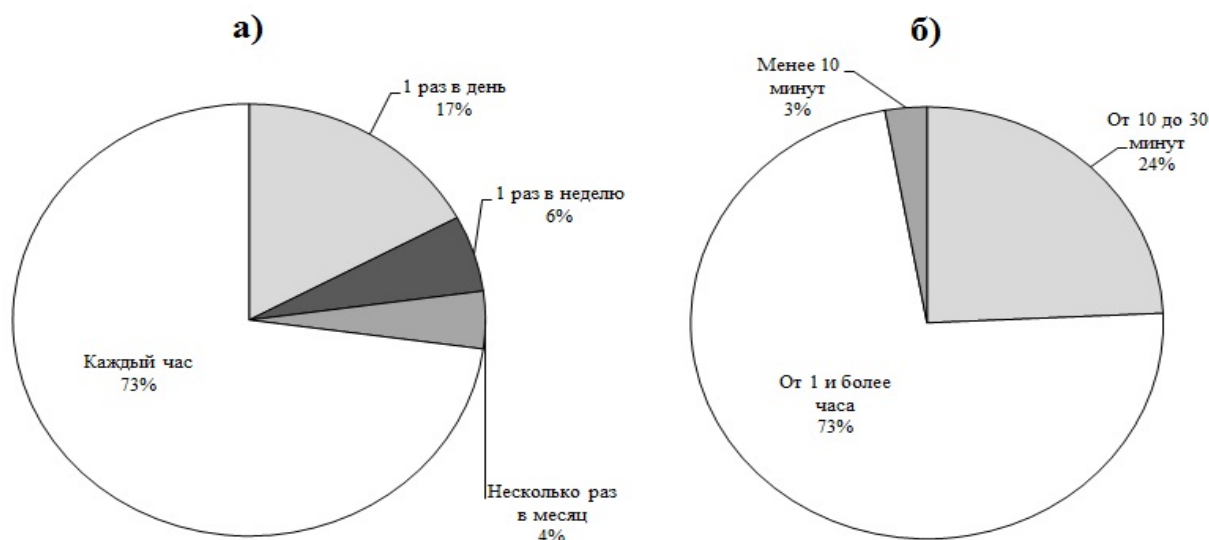


Рисунок 2. Результаты опроса: а – количество зарегистрированных в разных соцсетях, б – привлекательность соцсетей, в – занятость во внеучебное время, г – причины регистрации в соцсетях

При этом 56% опрошенных отметили, что соцсети на учебу никак не влияют, 23% отмечают положительное влияние, а 26% уверены в их отрицательном влиянии. Тем не менее, 32% обсуждают вопросы и задания с преподавателями и 70% – с другими обучающимися. В учебное время социальные сети использует 46% опрашиваемых, а 81% использует их как хранилище данных.

На рисунке 3 представлены результаты опроса о продолжительности и частоте пребывания обучающихся в социальных сетях в режиме on-line. Видно, что большинство из них (73%) заходят на свою страницу каждый час и пребывают более одного часа в день.



**Рисунок 3. Результаты опроса: а – частота посещения соцсетей, б – ежедневная продолжительность on-line пребывания в соцсетях**

Таким образом, среди недостатков использования социальных сетей в образовательном процессе можно указать их развлекательное назначение (просмотр видео и фото), что приводит к тому, что обучающиеся часто отвлекаются от основных заданий и дискуссий. Очень часто они не могут сами контролировать время, проведенное в сети, и поэтому не высыпаются после ночей, проведенных в Интернете.

Тем не менее, 73% опрошенных считают, что социальные сети не мешают и не отвлекают от процесса обучения. И хотя 61% студентов считает, что смогли бы отказаться от использования соцсетей, 70% отмечают их необходимость.

Анализ данных, полученных в результате анонимного анкетирования, проведенного в рамках данного исследования, показал, что практически все (более 90%) современные молодые люди ассоциируются с социальными сетями «Вконтакте», «Instagram», «Facebook» и т.д. Популярные платформы настолько заполнили разум, что даже случайных знакомств сейчас не бывает, все мероприятия и встречи планируются через Интернет. Будучи активными пользователями, молодежь теряет чувство времени будучи on-line. И хотя часть из них все же используют интернет и соцсети в качестве обучающих платформ, все же основное применение – это развлечение.

Безусловно, социальные сети были задуманы для виртуального взаимодействия между людьми, налаживания коммуникации. Учитывая частоту и массовость их использования среди обучающихся, при грамотном подходе их можно использовать как средство непосредственного управления учебным процессом, что сделает последний более глубоким и интересным для обучающихся [10].

Одним из способов использования социальных сетей в образовательном процессе является обмен теоретическим и практическим материалом между обучающимися и преподавателем. Перед последним встает задача нахождения и публикации теоретического материала, представленного в понятной и легко воспринимаемой форме (презентации, лекции, ссылки на интернет-источники, видео- и аудиозаписи). От обучающегося требуется предоставление отчетности по выполнению задания, на основании которой происходит мониторинг и контроль усвоения материала. По результатам мониторинга формируются задания для закрепления/повторения изученной темы. Такой формат плодотворного общения положительно влияет на конечный результат. Общение может быть в виде чатов и видеоконференций, как индивидуальным, так и групповым с использованием специально созданных групп или диалогов. Все участники взаимодействия имеют равные права и поэтому выстраивается их открытое и непринужденное общение, где каждый участник имеет возможность высказывать свое мнение и возникающие решения по вопросам поставленной задачи [1; 2]. В таком формате обучающиеся смелее задают преподавателю вопросы по изученным темам, получают ответ, вступают в обсуждение даже находясь на расстоянии друг от друга.

Другой способ использования социальных сетей в образовательном процессе – это использование их как объемного хранилища информации и средства для ее обмена. Накопленный таким образом материал должен находиться в открытом доступе для всех участников, состоящих в сообществе. Социальные сети позволяют публиковать довольно большие объемы файлов различного типа. Ранжирование использования функциональных возможностей позволяет открыть доступ к самостоятельной публикации для обучающихся, состоящих в сообществе. В результате у обучающихся возникает интерес к поиску новой, интересной информации, нахождение нестандартных вариантов решения заданий и выставления их на общее обсуждение. Помимо поисковых и аналитических навыков формируется творческая деятельность. Студенты начинают задумываться о форме представления своего материала. Как и в каком виде представить свою мысль, чтобы она вызвала у остальных интерес и желание дискутировать. Кроме того, формируется здоровая конкуренция среди обучающихся. Преподаватель может ввести еженедельный или ежемесячный конкурс на определение самой интересной и обсуждаемой публикации. Оценка таких мероприятий может осуществляться членами сообщества посредством on-line голосования, подсчетом количества «лайков» и комментариев. По итогам должны происходить обсуждения результатов, вноситься предложения по усовершенствованию продукта интеллектуальной деятельности.

Применение таких методов стимулирует самообразование и саморазвитие обучающихся: развивается внутренняя мотивация к обучению, формируются навыки познавательной деятельности, раскрывается нестандартное мышление, появляется желание повышения своей профессиональной квалификации. На выходе общество получает заинтересованных пользователей, видящих и понимающих все возможности правильного использования социальных сетей, а образовательная организация, помимо всего прочего, получает своеобразный банк знаний, заданий, теоретического и практического материала, готовых примеров и решений, которые несомненно останутся в памяти обучающихся.

Не нужно исключать дополнительную возможность профессионального роста преподавателей путем обмена опытом и виртуального взаимодействия с родителями [8]. Создание родительских чатов значительно упрощает воспитательную

работу преподавателя. Моментальный обмен оповещений, объявлений и сообщений, возможность быстрых реакций родителей на полученную информацию в значительной мере ускоряет получение результатов взаимодействия между преподавателем и родителем. В ситуациях ограничений проведения массовых мероприятий такие чаты позволяют проводить дистанционные родительские собрания, не теряя при этом эффективность данного мероприятия. Таким образом, социальные сети могут использоваться не только для совершенствования учебно-воспитательного процесса, но и для осуществления мероприятий организационно-методического характера, а также взаимодействия с работодателями [3; 10].

**Выводы.** Таким образом, результаты проведенного исследования показали, что социальные сети при всем их многообразии стали неотъемлемой частью повседневной жизни и деятельности людей разных возрастных категорий. Поэтому перед современной системой образования стоит важная задача: выстроить процесс обучения так, чтобы молодое поколение перестало воспринимать Интернет и социальные сети только как источник развлекательного характера. Необходимо создать основу использования обучающимися инструментов мощной платформы сетевого взаимодействия для становления себя как высококвалифицированных специалистов. В любом нововведении есть свои плюсы и минусы. Минусом является уже сложившееся понимание и представление обучающимися себя в интернет-пространстве. Но использование методически правильного подхода позволит исправить это заблуждение. Социальные сети дают возможность для обеспечения непрерывного образовательного процесса, формирования направления и развития познавательного, исследовательского, творческого потенциала каждого обучающегося не только в реальной жизни, но и в виртуальном пространстве в любое удобное время. Важным является возможность преподавателя вести воспитательную работу, своевременно информировать подростков о проблеме, связанной с Интернет-зависимостью; проведение опросов и представление их результатов на тематических семинарах и т.д. Целесообразно вырабатывать навыки поиска необходимой информации на учебно-познавательных сайтах Интернета. Безусловно, необходимо приложить усилия для разностороннего развития личности обучающихся таким образом, чтобы использование социальных сетей не навредило в их дальнейшей жизни и профессиональной деятельности.

#### **Литература:**

1. Киняшева Ю.Б., Муращенков С.В. Использование социальных сетей в системе высшего образования современной России. Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2021, № 3. – С. 30-33.
2. Зембатова Л.Т., Зембатова М.А. Проблемы подготовки специалистов экономической направленности в условиях информатизации учебного процесса. Мир науки, культуры, образования. – 2020, № 2 (81). – С. 113-116.
3. Ципинова А.С., Дзусова И.Г., Волик М.В. Интернет-технологии и их роль в бизнесе. Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2020, № 2 (111). – С. 76-78.
4. Малыгин В.Л., Хомерики Н.С. Антоненко А.А. Индивидуально психологические свойства подростков как факторы риска формирования Интернет-зависимого поведения. Медицинская психология в России. – 2015, № 1(30). – С. 7.
5. Ивкина М.И. Разновидности социальных сетей в образовании. Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2019, № 6. – С. 61-64.
6. Волик М.В., Милостивая Ю.С. Использование социальных сетей в обучении. Социально-экономическое развитие региона в условиях модернизации. Материалы Всероссийской межвузовской научно-практической конференции преподавателей и студентов. – 2015. – С. 495-500.
7. Кукушкина А.Г. Персональная страница преподавателя в социальной сети как инструмент педагогического взаимодействия. Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29, № 12. – С. 156-166.
8. Копышева Т.Н., Митрофанова Т.В., Фадеева К.Н. Применение проектного метода при обучении бакалавров прикладной информатики в рамках реализации компетентностного подхода. Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2018, № 4 (100). – С. 185-192.
9. Зембатова М.А. Формирование профессиональных компетенций у будущих экономистов. Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2 (87). – С. 301-304.

**Pedagogy**

#### **UDC 378.2**

**candidate of philological sciences Zimina Maria Viktorovna**

Nizhny Novgorod State Pedagogical University after K. Minin (Minin University) (Nizhny Novgorod);

**master Ufaeva Elena Mikhailovna**

Nizhny Novgorod State Pedagogical University after K. Minin (Minin University) (Nizhny Novgorod)

#### **JOB INTERVIEW PREPARATION FOR YOUNG PROFESSIONALS IN AN INTERCULTURAL WORKING ENVIRONMENT: TIPS AND USEFUL LANGUAGE**

*Annotation.* The article discusses the most important aspects and stages of interviews when applying for a job by young professionals, and also describes the difficulties that employees may encounter when applying for work abroad. Considering the processes of globalization in the modern world, consideration of this problem is especially relevant. The article provides language cliché phrases in English that are used by employers in international companies during the interview process and gives advice to job seekers for a successful interview and getting a job.

*Keywords:* a job interview, international professional sphere, business communication, job interview preparation, speaking subskills, listening subskills.

*Аннотация.* В статье рассматриваются наиболее важные аспекты и этапы собеседования при устройстве на работу молодых профессионалов, а также приводятся трудности, с которыми могут встретиться служащие при устройстве на работу за рубежом. Учитывая процессы глобализации в современном мире, рассмотрение данной проблемы является особенно актуальным. В статье также приводятся языковые фразы-клише на английском языке, которые используются работодателями в международных компаниях в процессе собеседования и даются советы соискателям для успешного прохождения собеседования и устройства на работу.

*Ключевые слова:* собеседование, международная профессиональная сфера, деловая коммуникация, навыки говорения, навыки аудирования.

**Introduction.** Nowadays, the world of online workplaces becomes more and more popular among young professionals. People tend to opt for an online position in their professional field, which means that they are exposed to the intercultural world in professional terms [4]. Thus, young future employees need to learn and use English as a lingua franca to have the possibility to

interact and communicate with their potential colleagues. This is applicable to the working process itself, as well as to the process of searching for the job and especially going through a number of job interviews.

The relevance of this activity lies in the fact that usually, it is difficult for young professionals to adapt to a new environment in an international professional sphere if they are not native speakers of English or this language is not spoken by them daily [5]. Recruits need adaptation support while having their first job interviews in English, during the first meetings, and giving their first presentations.

Accordingly, this article aims at helping people prepare for their first job interviews in English as a part of the professional English use challenge. It will also help to overcome the barriers on their way to successful business communication. Having assistance from a tutor who knows how to prepare for this activity is crucial. Young professionals need a person to rehearse with and give them necessary feedback after the training sessions, which people cannot achieve only by using course books and watching training videos.

**The presentation of the main material of article.** The key point in the preparation for a first job interview in any language is to know the exact structure of the interview. A person needs to know what to expect, being able to predict the questions and think about the appropriate answers beforehand. It is essential if the language you will be asked in is not your native one [7].

Generally speaking, any job interview, without taking into consideration the language it is held in, has the following four-step structure and common questions at each stage:

1) "Walk me through your resume" (tell me about yourself) 1-1.5 min.

At this stage, a person needs to speak about their past working and other relevant experience and previous work - key points of the CV. The order of the events depends on the background – for more experienced professionals in this field, it is likely to be reversed rather than chronological. It is very important to indicate only the achievements most relevant to the particular field of work. The recruits can also add why this opportunity is essential for them [11].

2) "Q/A section 1" – questions connected to the experience, personality, and working style.

Here a person is more likely to be asked about their soft skills and other general notions, not obligatory specific to the field. The most common questions are the following, but some additional questions can be asked occasionally:

- Why did you leave your last job?
- Why do you want to work here?
- Why should we hire you?
- What is your greatest strength/weakness?
- Tell me about a time you failed.
- Where do you see yourself in 5/10 years (in this field)?
- What work environment do you prefer?
- What is your leadership style?

3) "Q/A section 2" – questions connected to the skills in this particular field, are usually called hard skills. The questions will vary depending on the position a person is trying to get. Some general examples may be the following:

- Why did you decide to become a ...
- What kinds of programming languages/techniques/methods do you know/use/apply?
- What typical problems do ... have?
- What does a typical day of a ... look like?
- What was the most difficult/interesting/time-consuming project in your work?

4) Recruit questions to the interviewer [8].

A person needs to prepare them beforehand, or some of them may arise during the interview. The examples here can be the following:

- What is a typical work-week in your company/at this position/ in your team.
- What are the next steps? (if not discussed earlier).
- Can you tell me about your mentoring program? (some other details that you might be interested in about the first steps in this company).
- What trait of character should a person possess to succeed in this position/to be promoted?
- What is the team/manager style of communicating? (corporate culture).

Interviewers expect recruits to ask at least 2-3 questions to show their genuine interest in this position. The more specific and relevant the questions are the better.

From the pedagogical point of view, we need to take a closer look at the linguistic aspects that we need to take into consideration while preparing the students for their first job interview in English. First of all, this is essential to work on the following speaking subskills [6]:

- Making use of grammar (speaking accuracy), vocabulary (proper lexical units to express the exact piece of information), and functional language (introducing yourself, clarifying meaning, and agreeing/disagreeing).
- Making use of the register (to speak appropriately in a formal situation).
- Using features of connected speech (to increase the level of confidence as well).
- Using body language (affirmative facial expressions; understanding gestures, posture, and a voice change).
- Producing different text types (being able to make a constructive narration in both monologue and dialogue speech).
- Oral fluency (speaking at a normal speed, with little hesitation, repetition, or self-correction).
- Using interactive strategies to keep the listener (here it is an HR manager or a recruiter) involved.

Teachers' goal is to teach how to use effective interactive strategies based on the subskills that were mentioned here in order to help the students achieve their life-changing aim. For example, it would be turn-taking, which involves using correct intonation and other linguistic features to show that a speaker wants other participants to enter the conversation or to make sure that the produced message is understood [2, 3].

Another essential example of an interactive strategy, that any job-hunter needs, is paraphrasing. It should be used in cases when a person wants to express the same meaning by other words or phrases if the message is not clear. Also, it can be helpful to emphasize some strengths or even achievements without repeating the same idea in the same expressions.

Secondly, it is necessary to work on the following listening subskills [6]:

- Listening for specific information (to understand the information asked and be able to respond to this information properly).
- Listening for personal attitude (to understand what attitude an interlocutor is expressing to what is being said by a person).



For these kinds of listening, we need to put our efforts not only on practicing listening itself, but also involving students in active observation of the characteristics of the spoken language, improving inferring meaning from the context, developing their knowledge of the world, and especially various accents.

But it does not mean only exposition to the spoken language or only producing some learned patterns. Proper preparation for a job interview supposes a combination of all those skills and subskills that were mentioned in this article. It must be done in a way of continuously practicing all the aspects harmoniously.

Obviously, a student may not have the opportunity to effectively practice all the language aspects needed for this task themselves. For a productive conversation, future job interviewees need real people to interact with, to receive critical and approving feedback, to support and direct to the right way when it is appropriate, and so on. Thus they will perfectly negotiate the best job offer and compensation package for themselves.

A person who applies to a position in an international or/and English-speaking company is supposed to be familiar with the basic concepts of the language like how to ask and answer general, special, and alternative questions. As we could notice from the structure of any job interview, the main idea is to comprehend specific information and be able to answer using appropriate patterns. A teacher should ascertain that at the current student's level they are able to accomplish this task properly. If some issues are discovered during the preparation period, necessary assistance should be provided immediately.

With all that being said, we cannot forget about the individual peculiarities of the position a person is applying to. To increase a future recruit's confidence it is essential to walk through the specific terminology and professionalisms long before the job interview itself. A survey needs to be done to make a list of the vocabulary of these vocabulary items to introduce them into the learner's speech at a normal pace. As a result, one can be sure to master the terminology used in this very sphere operating them perfectly while being asked even spontaneous questions at the job interview.

Another consideration would be using precise powerful words, grammatical structures, and meaningful phrases to produce a desirable impression. They can be used to answer the questions of the recruiter, ask the questions, or introduce themselves. Now let us take a look at some words and phrases that can be used in the job interview stages discussed above. They are subdivided into several groups according to the information they help to provide.

1) Phrases to talk about education:

- I graduated from (university/college etc) in (the year)... / I studied at (university/college)...
- I got a diploma in.../ I have a bachelor's (master's) degree in ...
- I did a Management course in 2018 and this helped me to...
- I am a qualified.../ my qualification is ...
- I have an IELTS certificate with a score of (number)...

2) Phrases to talk about work experience:

- I worked for (company name) as a (job role).../ I worked in (sector) for (period)... / I have .....years' experience in...
- I was promoted to (job role)...
- I was responsible for...
- Talk about your best features:
- I am proud of... / I take pride in...
- I'm (very, really, extremely, totally) good at...
- My strengths are.../ I am strong in...

3) Phrases to highlight soft skills:

- I have effective skills in...
- I take the initiative when...
- I've been using ... in my professional life for the past .....years.
- I've got a good grasp of...
- I'm a confident user of...speaker of

4) Phrases to talk about the application of hard skills (STAR approach – Situation, Task, Action, Result)

Situation:

- When I worked for...I sold/set up/ created/implemented/controlled/managed/ designed...
- A good example that comes to mind is...
- I perform well under pressure which was one of the main reasons why I was asked to...

Task:

- As part of my role as a (job) I also had to (what)...
- I was asked to...

Action:

- I held a meeting with...
- I created a...
- I designed...
- I collaborated with...

Result:

- I successfully managed/controlled/ created...
- We won the contract/the tender/the award...
- I was able to resolve the situation/find solutions/negotiate a better.../move from ..to...
- We won a new contract/the pitch...
- We achieved our sales targets/the desired result...
- The (measurable - if you have certain numbers) result of my efforts was...

5) Phrases to talk about future intentions:

- I would like to take on more responsibility, such as...
- I would like to further my career, so opportunities for professional development would be important to me.
- I would like to add to my skillset, so training would be important to me.
- I would be glad to lead a project on...
- Training is very important to me because....

6) Phrases to talk about interests outside of work:

- In my free time, I like/love to...
- I like to keep fit and active so I...

- I play the piano/the guitar/the trumpet and my favorite musician/composer is...
- Every weekend/summer/winter I go to... [9, 10].

As we can see, there is a wide range of structures and lexical units to use during the interview. A person can choose some phrases that suit the situation most. However, it would be better to know some variations of the provided phrases to have space for maneuver in case a person has difficulties with this or that structure. Also, it is useful for paraphrasing some ideas several times during the conversation to highlight the most important points.

**Conclusions.** We already know that the main goal for fluency and confidence in using English is to open new doors to the world of new opportunities. People want the chance to have a great job and also travel easily without any language barriers. For this reason, a person will most likely have a job interview in English. An English teacher can become a great supporter in this case providing help on all the stages of preparation starting with basic knowledge of necessary grammatical and vocabulary units and adding such finishing touches as features of connected speech and nonverbal means of conversation [1].

To help people in their fateful moments in life a tutor needs to be prepared not only from the methodological and linguistic point of view but also to learn about specific features of conducting job interviews for the positions in an intercultural working environment. It does not mean that a teacher should have a degree in management. It only implies proper research for specific details and means to incorporate them into the process of preparation. Without being flexible and tailoring for individual situations the whole work will not make much sense. However, this study is supposed to be of great help for teachers in this undertaking.

It is important to note that for a better result a recruit needs to rehearse the job interview in advance with a qualified person or even a tutor, who is familiarized with the whole procedure, its structure, and other aspects. This tutor should play a role of a strict HR manager to give valuable feedback and be able to point at some drawbacks and flaws. Thus, the conditions will be closer to reality as much as possible to make a recruit more confident before an upcoming step into the real world.

#### **Bibliography:**

1. Bykova, L.M. Affordances of web 2.0 technologies for teaching second/foreign language writing / L.M. Bykova // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – No 69-1. – P. 105-108.
2. Gushina, T. Fundamentals of Intercultural Communication: method. instructions / T. Gushina. Kostroma: Publishing House of the fire. state. tehnol. – University Press, 2015.
3. Persikova. T.N Intercultural Communication and Corporate Culture: Textbook. manual for schools / T.N. Persikov. – Moscow: Logos, 2004.
4. Pronina N.S., Klyuva M.I., Zimina M.V., Lyulyaeva N.I., Perova T.A. Activation of Foreign Language Communicative Competence in Specialists' Professional Work // Lecture Notes in Networks and Systems. – 2020. – T. 129. – C. 799-807.
5. Sokolova M.Yu., Plisov E.V. Cross-Linguistic Transfer Classroom L3 Acquisition in University Setting // Vestnik of Minin University. – 2019. – T. 7. – № 1 (26). – C. 6.
6. Spratt Mary., Pulverness Alan, Williams Melanie. The TKT Course. Modules 1,2& 3: Textbook / Cambridge University Press, 2011.
7. Things to Know When Assessing Intercultural Communication // University of Notre Dame URL: <https://www.notredameonline.com/resources/intercultural-management/intercultural-communication-in-the-global-workplace/>
8. Smart Questions to Ask in an English Job Interview // Speak confident English URL: <https://www.speakconfidentenglish.com/job-interview-ask-questions/>
9. Common Job Interview Questions in English – The Right Way To Answer // Speakconfident English URL: <https://www.speakconfidentenglish.com/10-interview-questions-in-english/>
10. 13 useful expressions for job interviews // The London School of English URL: <https://www.londonschool.com/blog/13-useful-expressions-job-interviews/> <https://www.speakconfidentenglish.com/8-power-words-to-use-in-your-english-job-interview/>
11. Walk me Through Your Resume // Peak Frameworks URL: <https://www.peakframeworks.com/post/walk-me-through-your-resume/>

**Педагогика**

УДК 371.321+373.5

**кандидат педагогических наук, доцент Игдырова Светлана Викторовна**

Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал  
Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» (г. Димитровград);

**старший преподаватель Мукминнов Рамиль Раисович**

Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал  
Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» (г. Димитровград)

### **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ**

*Аннотация.* В статье уделяется внимание компетентному подходу в организации педагогической деятельности сельских учителей. Авторы подчеркивают, что в настоящее время эффективность обучения в многом определяется сформированностью у педагогов необходимых компетенций, способствующих развитию у школьников стремление к самообразованию, самоактуализации, самореализации. В статье представлен план методического объединения учителей, в котором представлен круг вопросов, отражающий структуру компонентов педагогической деятельности.

*Ключевые слова:* компетенция, компетентностный подход, профессиональная деятельность, профессиональная компетентность, профессионализм, инновационная деятельность.

*Annotation.* The article pays attention to the competent approach in organizing of the pedagogical activity of rural teachers. The authors emphasize that at present, the effectiveness of teaching is largely determined by the formation of the necessary competencies among teachers which contribute to the development of pupils' desire for self-education, self-actualization, and self-realization. The article presents a plan for the methodological association of teachers which presents a range of issues reflecting the structure of the components of pedagogical activity.

*Keywords:* competence, competence-based approach, professional activity, professional competence, professionalism, innovation.

**Введение.** Современный этап развития системы образования характеризуется возрастанием требований к формированию и развитию культуры мышления и основанной на ней профессиональной компетентности педагогических работников, что в свою очередь становится необходимым фактором повышения эффективности и результативности

педагогической деятельности. Профессиональная деятельность педагога – особый вид социальной деятельности, которая направлена не только на передачу культуры и опыта, накопленного человечеством, но и на создание условий для адаптации в социуме, реализации личностного потенциала воспитанников, выполнение ими социальных ролей.

В условиях реформирования российского образования совершенствуется педагогическая деятельность, встает необходимость уточнения ее сущности. Это, например, создание условий для саморазвития, самоопределения, самореализации и самоактуализации учащихся; опора на его личные достижения. Развитие такой личности немислимо без одной из основных функций учебного процесса – воспитания.

**Изложение основного содержания статьи.** Современный период развития общества ставит перед педагогом задачу воспитать и подготовить молодежь активно включаться в быстро меняющееся информационное пространство.

Успешность выполнения данной задачи зависит во многом от сформированности у педагога определенных компетенций.

В организации учебно-воспитательного процесса идея компетентного подхода возникла в связи с повышением требований к уровню подготовки выпускников школ с целью их готовности к социальным изменениям. Что в свою очередь повлекло за собой повышение мобильности и расширение возможностей приложения профессиональных способностей со стороны самих педагогов.

Существует несколько подходов к трактовке понятия «компетентностный подход». Так, авторы коллективной монографии под редакцией В.А.Козырева и Н.Ф.Родионовой рассматривают компетентностный подход как способность педагога решать типичные профессиональные задачи [2, С. 84]. Изучив исторический аспект данного понятия, И.Д. Рудинский, Н.А. Давыдова, С.В. Петров в своей монографии «Компетенция. Компетентность. Компетентностный подход» определяют компетентностный подход как способ организации образовательного процесса, направленный на формирование компетентности индивида в конкретной области профессиональной деятельности [5, С. 49]. Кроме того, авторы указывают предпосылки компетентностного подхода – социальные, технологические, экономические, педагогические, мотивационные. В описании последней в рамках нашей темы можно выделить следующее: «...делают все более востребованной способность к освоению новых видов ...деятельности...» [5, С. 29].

Авторы считают, что у индивида должна быть сформирована универсальная «метакомпетенция»: готовность совершенствовать уже имеющуюся компетентность [5, С. 57]. Такое умозаключение, думается, как нельзя лучше отражает профессионализм педагога, способного творчески подходить к реализации образовательных задач; мотивированного на результативность и эффективность педагогической деятельности.

Профессиональная компетентность – интегральное свойство индивида, состоящее из системы компетенций и характеризующее его способность и готовность осуществлять определенную профессиональную деятельность в конкретной области [5, С. 103]. Лапчик М.П. считает, что компетентность проявляется в умении осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации [4, С. 84]. Именно сформированные компетенции дают возможность его носителю достичь поставленной цели, в нашем случае образовательной.

Столь А.В. считает, что усилия по реформированию системы образования не дадут эффекта сами по себе, если у педагогов не будет мотивации повысить качество своей работы и если не будут созданы условия для роста их профессионального мастерства [6, С. 5].

Следует отметить, что главной составляющей профессионализма педагога является его способность осуществлять инновационную деятельность, внедрять новое в педагогическую практику. В мировой практике наиболее актуальным становится переход на инновационный тип обучения, предполагающий подготовку молодого человека к использованию таких методов, как моделирование, прогнозирование и проектирование, что способствует развитию воображения. Не менее важно, считает Л.С.Киселева, для инновационного обучения включенность обучающегося в сотрудничество в учебно-воспитательном процессе [1, С. 23]. Ученый останавливается на компетенциях, которые формируются при изучении гуманитарных дисциплин, в том числе иностранных языков.

В связи с вышеизложенным встала необходимость проработать вопрос об организации методических совещаний учителей иностранного языка Мелекесского района Ульяновской области на 2021/2022 учебный год.

План работы районного методического объединения.

Заседание № 1. «Психолого-педагогические основы профессиональных компетенций учителя иностранного языка»:

1.1. Обсуждение и утверждение плана работы районного методического объединения учителей иностранного языка Мелекесского района (далее – РМО Ин.Яз.) на 2021/2022 учебный год.

1.2. Итоги ОГЭ/ЕГЭ – 2021. Типичные трудности и пути их преодоления. Разработка плана подготовки обучающихся к ОГЭ/ЕГЭ – 2021/2022.

1.3. Разработка плана проведения входных, срезовых и итоговых проверочных работ по иностранным языкам в течение 2021/2022 учебного года и обсуждение формирования банка разрабатываемых заданий.

1.4. Ознакомление с перечнем показателей и критериев для установления соответствия уровня квалификации требованиям, предъявляемым к первой и высшей квалификационной категории.

Заседание № 2. «Организация работы с одарёнными детьми»:

1.1. Ознакомление со списком олимпиад для школьников на 2021/2022 учебный год, утверждённым Минобрнауки России, и обсуждение приемлемости олимпиад по иностранным языкам для учащихся района.

1.2. Ознакомление с Методическими рекомендациями по организации и проведению школьного и муниципального этапов всероссийской олимпиады школьников в 2021-2022 учебном году.

1.3. Разработка плана подготовки обучающихся к Всероссийской олимпиаде школьников – 2021/2022 и обсуждение формирования банка разрабатываемых заданий для проведения школьного этапа Всероссийской олимпиады школьников.

1.4. Оказание методической помощи педагогам, которые аттестуются на соответствующую квалификационную категорию.

Заседание № 3. «Цифровая трансформация школы»:

1.1. Ознакомление со списком электронных образовательных сайтов и их полезными возможностями для развития иноязычных компетенций у учащихся района.

1.2. Процесс проведения школьного этапа Всероссийской олимпиады школьников в 2021-2022 учебном году.

1.3. Обсуждение формирования базы состава жюри олимпиад и конкурсов детских работ, профессионального мастерства, экспертизы материалов профессиональных конкурсов педагогов.

1.4. Оказание методической помощи педагогам, которые аттестуются на соответствующую квалификационную категорию.

Заседание № 4. «Индивидуальный образовательный маршрут учителя иностранного языка»:

1.1. Обмен опытом ведения персональных профессиональных сайтов; участия в педагогических конкурсах, конференциях, семинарах, вебинарах, подготовки инновационных проектов.

- 1.2. Обсуждение формирования базы «методической копилки», материалов для обобщения педагогического опыта, мест повышения квалификации.
- 1.3. Процесс проведения муниципального этапа Всероссийской олимпиады школьников в 2021-2022 учебном году.
- 1.4. Оказание методической помощи педагогам, которые аттестуются на соответствующую квалификационную категорию.
- Заседание № 5. «Способы и условия формирования универсальных учебных действий на уроке и во внеурочной деятельности по иностранному языку»:
- 1.1. Обмен опытом проведения межпредметных и междисциплинарных мероприятий, связанных с использованием иностранного языка.
- 1.2. Обсуждение формирования базы материалов для подготовки, проведения иноязычных урочных и внеурочных межпредметных и междисциплинарных мероприятий.
- 1.3. Процесс проведения районного конкурса творческих работ учащихся «Рождественские приключения любимых сказочных героев» (по мотивам сказок европейских писателей).
- 1.4. Оказание методической помощи педагогам, которые аттестуются на соответствующую квалификационную категорию.
- Заседание № 6. «Подготовка к ВПР и ОГЭ/ЕГЭ по иностранному языку: дидактические подходы и методические решения»:
- 1.1. Ознакомление с Методическими рекомендациями по организации и проведению ВПР и ОГЭ/ЕГЭ в 2021-2022 учебном году.
- 1.2. Разработка плана подготовки обучающихся к ВПР – 2021/2022 и обсуждение формирования банка разрабатываемых заданий для подготовки к ВПР.
- 1.3. Процесс проведения районного конкурса среди учителей «Воспитываю с удовольствием».
- 1.4. Оказание методической помощи педагогам, которые аттестуются на соответствующую квалификационную категорию.
- Заседание № 7. «Проект или исследование: что лучше для креативного развития ученика?»:
- 1.1. Обмен опытом организации иноязычной проектно-исследовательской деятельности среди учащихся.
- 1.2. Обсуждение формирования базы материалов для подготовки, проведения иноязычных проектных, исследовательских, начальных научных профессионально-ориентированных мероприятий.
- 1.3. Процесс проведения и участия в научно-практических мероприятиях для школьников различного уровня под эгидой «В ногу с современной наукой».
- 1.4. Оказание методической помощи педагогам, которые аттестуются на соответствующую квалификационную категорию.
- Заседание № 8. «Актуальные методики организации инклюзивного обучения иностранному языку»:
- 1.1. Обмен опытом организации равного доступа к качественному иноязычному образованию детей с ОВЗ в условиях реализации ФГОС.
- 1.2. Обсуждение формирования базы участников образовательного процесса, готовящих учащихся руководствоваться системой позитивных ценностей, и материалов для подготовки, проведения иноязычных урочных и внеурочных воспитательных мероприятий.
- 1.3. Процесс проведения диагностических проверочных работ по различным аспектам ВПР по иностранному языку.
- 1.4. Оказание методической помощи педагогам, которые аттестуются на соответствующую квалификационную категорию.
- Заседание № 9. «Новые направления в содержании образовательных программ, учебников, учебно-методических комплексов, нормативных актов»:
- 1.1. Ознакомление с Федеральным перечнем учебников на 2022-2023 учебный год.
- 1.2. Обсуждение формирования нормативно-правовой и учебно-методической базы по иностранному языку.
- 1.3. Процесс проведения ВПР по иностранному языку.
- 1.4. Оказание методической помощи педагогам, которые аттестуются на соответствующую квалификационную категорию.
- Заседание № 10. «Языковые летние школьные лагеря: истоки и перспективы»:
- 1.1. Обмен опытом организации языковых курсов, групп в пришкольных летних лагерях.
- 1.2. Процесс проведения районного конкурса среди учителей иностранного языка «Лучший учитель иностранного языка» (ко Дню филолога 25 мая).
- 1.3. Анализ результатов ВПР по иностранному языку.
- 1.4. Оказание методической помощи педагогам, которые аттестуются на соответствующую квалификационную категорию.
- Заседание № 11.
- 1.1. Процесс проведения ОГЭ/ЕГЭ по иностранному языку.
- 1.2. Оказание методической помощи педагогам, которые аттестуются на соответствующую квалификационную категорию.
- Заседание № 12.
- 1.1. Предварительный анализ результатов ОГЭ/ЕГЭ по иностранному языку.
- 1.2. Оказание методической помощи педагогам, которые аттестуются на соответствующую квалификационную категорию.
- Как видно из тематики заседаний, авторы статьи учли компоненты структуры педагогической деятельности, выдвинутые Н.В.Кузьминой [3, С. 75]: гностический, конструктивный, организаторский, коммуникативный. Вслед за ней М.П. Лапчик считает, что профессиональная компетентность педагога проявляется в его способности решать организаторские, конструктивные и коммуникативные задачи педагогической деятельности [4, С. 89]. Гностический компонент, представляющий собой основу познавательной деятельности, является источником педагогических способностей. Когда как конструктивно-проектировочные способности помогают ориентироваться на конечную цель; организаторские способствуют самоорганизации деятельности учителя; коммуникативные обеспечивают взаимодействие педагога и учащихся. Коммуникативным способностям отводится значительная роль, т.к. от их сформированности зависит эффективность решения педагогических задач.
- Именно эти компоненты способствуют продуктивному взаимодействию с обучающимися. Такой подход, по мнению М.П.Лапчика, позволяет учителю овладеть стратегиями своей деятельности [4, С. 84], обеспечивает эффективную регуляцию педагогической деятельности для достижения требуемых результатов [4, С. 83]. В таком случае педагог

ориентируется на удовлетворение учащимися их потребности к самообразованию и самореализации в современном информационном обществе.

**Выводы.** Таким образом, компетентный подход позволяет учителю эффективно решать поставленные перед ним образовательные задачи, позволяет ему интегрироваться в условиях модернизации образования, повышать собственную активность, применять творческий подход, стремиться к профессиональному росту.

#### **Литература:**

1. Киселева, Л.С. Инноватика в научно-педагогической деятельности : учебное пособие / Л.С.Киселева. – Москва: Проспект, 2018. – 144 с.
2. Компетентный подход в педагогическом образовании : коллективная монография / В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына [и др.]; Национальный фонд подготовки кадров. – 2-е издание, исправленное и дополненное. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2005. – 392 с. – ISBN 5-8064-0878-7. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21219811> (дата обращения: 27.11.2021).
3. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В.Кузьмина. – Л.: Знание, 1985. – 32 с. URL: [http://pedlib.ru/Books/4/0180/4\\_0180-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/4/0180/4_0180-1.shtml) (дата обращения: 26.11.2021).
4. Лапчик, М.П. Подготовка педагогических кадров в условиях информатизации образования: учебное пособие / М.П. Лапчик. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2017. – 182 с.
5. Рудинский, И.Д., Давыдова, Н.А., Петров, С.В. Компетентность. Компетентный подход / Под ред. доктора пед.нак, профессора И.Д. Рудинского. – 2-е изд.,испр. – М: Горячая линия. – Телеком, 2019. – 240 с.
6. Столь, А.В. Педагогика высшей школы: современные методики обучения за рубежом: учебное пособие для вузов / А.В. Столь. – Москва: Издательство Юрайт, 2021. – 180 с.

## **Педагогика**

### **УДК 376.2**

#### **магистрант Изутова Екатерина Андреевна**

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)

### **СВОЕОБРАЗИЕ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. На основе теоретического анализа источников определено понятие «связная речь», прописаны этапы освоения связной речью детьми с общим недоразвитием речи (ОНР). Дана характеристика словаря детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Выделены основные условия формирования связной речи у дошкольников.

*Ключевые слова:* связная речь, общее недоразвитие речи, монолог, дошкольники, общее недоразвитие речи.

*Annotation.* The article discusses the features of the development of coherent speech in older preschool children with general speech underdevelopment. Based on the theoretical analysis of sources, the concept of "coherent speech" is defined, the stages of mastering coherent speech by children with general speech underdevelopment (ONR) are prescribed. The characteristics of the dictionary of older preschool children with ONR are given. The main conditions for the formation of coherent speech in preschoolers are highlighted.

*Keywords:* coherent speech, general underdevelopment of speech, monologue, preschoolers, general underdevelopment of speech.

**Введение.** Для дошкольных образовательных учреждений приоритетной задачей является всестороннее гармоничное развитие ребенка, формирование навыков коммуникативного воздействия для благополучной социализации в обществе. Коммуникативная функция не может быть реализована без связной речи. От уровня сформированности связной речи старшего дошкольника зависит его самооценка, качество взаимодействия со взрослыми и сверстниками, психическое развитие, успешность освоения образовательной программы в будущем и т.д.

Опираясь на исследования многих ученых, можно выявить, что дети с нормой речевого развития к старшему дошкольному возрасту в полной мере овладевают навыками монологической речи. У них правильное звукопроизношение, они не допускают ошибок в слоговой структуре слов, лексический и грамматический строй развиты согласно норме. Г.А. Фомичева и А.Н. Гвоздева в своих трудах говорят, что в возрасте 5-6 лет происходит завершение формирования фонематической стороны речи. Связная речь ребенка формируется в процессе взаимодействия, детям же с общим недоразвитием речи одного общения будет недостаточно, ввиду многочисленных нарушений всех сторон речевого развития. С такими детьми необходимо проводить грамотно организованную коррекционную работу для устранения лексических и грамматических ошибок.

Актуальность данной статьи обусловлена двумя факторами. Во-первых, общее недоразвитие речи является самой распространенной патологией среди дошкольников и составляет 40%. А также исследователи отмечают, что в настоящее время число детей с патологиями речи и общим недоразвитием речи, в том числе, сильно возросло.

Во-вторых, методисты и логопеды на данный момент не пришли к единой методологической базе диагностики и коррекции связной речи детей с общим недоразвитием речи. По словам Т.А. Ладыженкой, теория речевого развития детей находится в стадии становления, основные категории продолжают дополняться и изучаться, разрабатываются новые методические пособия. Поэтому, необходимо провести теоретический анализ проблемы формирования связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, чтобы глубже изучить данную тему.

**Изложение основного материала.** Понятие «Связная речь» изучали такие ученые, педагоги и логопеды, как: А.М. Бородич, С.Л. Рубинштейн, М.Р. Львов, Т.А. Ладыженская, А.М. Леушина и др. Одни рассматривали связную речь, как готовый продукт, результат деятельности говорящего, другие как сам процесс речи, третьи как раздел логопедической работы. В.И. Логниова, Г.М. Лямина, Н.М. Крылова, Е.А. Флерина, В.В. Гербова, Е.И. Радина, Э.П. Короткова занимались изучением связной речи непосредственно у детей старшего дошкольного возраста.

Многие исследователи подчеркивают, что речь не является врожденной, в процессе онтогенеза ее развитие происходит совместно с умственным и физическим. Постепенно, с развитием мышления, у детей без патологий развивается как диалогическая, так и монологическая формы речи. Дети 5-6 лет с нормой развития овладевают главными видами монологической речи, а именно пересказом и рассказом в простой форме. Таким образом, к старшему дошкольному возрасту, связная речь у детей без патологий уже развита за счет того, что дети овладели грамматическим строем языка, фонетикой и лексикой [4].

Освоение связной речи у детей с общим недоразвитием речи (ОНР), при сохранном интеллекте и ненарушенном слухе происходит иначе. В.П. Глухов трактует ОНР как форму речевой патологии, при которой происходит нарушение формирования всех компонентов речи, которые относятся и к смысловой и к звуковой сторонам речи [1]. Для данной патологии развития характерно: наличие аграмматизмов, недоразвитие фонематического слуха, нарушения в слоговой структуре слов, звукопроизношении и фонемообразовании, позднее формирование экспрессивной речи, затруднения или ошибки в оформлении связанного высказывания.

Как было ранее сказано, речь развивается вместе с мышлением ребенка, поэтому у детей с ОНР страдают также память, внимание, воображение и восприятие. Как следствие, у таких детей более скудный жизненный опыт и представление об окружающем мире. ОНР бывает различной степени выраженности: от полного отсутствия речевых средств, до качественной развернутой речи, однако, с явными проявлениями фонетико-фонематических и лексико-грамматических нарушений. Р.Е. Левина предложила классификацию ОНР, в которой выделяют 3 уровня.

Детей с ОНР 1 уровня также называют «безречевые дети». Для них характерны лепетные слова, звукоподражание, они оперируют отдельными существительными и глаголами, которые используются в повседневной жизни. Связная речь отсутствует.

Словарь детей с ОНР 2 уровня более богатый, так как к существительным и глаголам добавляются качественные прилагательные и наречия. Дети пытаются изменять существительные по родам и падежам, глаголы по временам, однако, часто эти словоизменения ошибочны. Прилагательные и числительные не связаны с существительными, употребляются неправильные падежные окончания. Предлоги, частицы и союзы, как правило, в речи отсутствуют.

О сформированной связной речи на этом уровне говорить, не приходится, однако детям доступна фразовая речь. Они способны рассказать о событиях или описать картинку. При этом речь будет бедна, а описание сведется к перечислению предметов, которые ребенок видит перед собой. Также у детей возникают трудности со звуковым анализом и синтезом из-за недоразвития фонематического слуха.

Речь детей с ОНР 3 уровня уже достаточно развернута, в отличие от речи предыдущих двух уровней грубых ошибок уже не наблюдается, отмечаются лишь отдельные недочеты в развитии фонетики, грамматики и лексики. Все еще встречаются ошибки в падежных окончаниях и временах глаголов. У большинства детей на этом уровне еще наблюдаются нарушения слоговой структуры слова, что затрудняет анализ и синтез.

У дошкольников с данным дефектом речи уже не вызывает трудностей название предметов, действий и признаков предметов, которые встречаются им в жизни. Они могут рассказать о себе, своей семье, о том, что делали утром, однако их речь будет состоять преимущественно из простых предложений, составление сложных конструкций бывает доступно редко. Встречается неточное употребление отдельных слов и смешение смыслов слов близких по звучанию. Может показаться, что все эти дефекты незначительны, но при комплексном сравнении речи ребенка с ОНР 3 уровня и ребенка с нормой речевого развития, будет видно отставание в овладении навыками связной речи, в первую очередь монологической формой [3].

Одним из условий формирования связной речи у дошкольников является общение. Речь ребенка развивается, когда он разговаривает с родными и воспитателями. Поэтому помимо дигенетических факторов, недостаточное количество общения и неблагоприятная среда жизни ребенка могут пагубно сказываться на развитии речи.

Становление связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи, требует грамотно организованной логопедической работы, в первую очередь важно правильно организовать работу с грамматикой и развитием словарного запаса, дети должны овладеть обобщением, уметь прослеживать причинно-следственные связи.

В работах Т.В. Тумановой, Г.В. Чиркиной Т.Б., Филичевой выделяются критерии развития связной речи. Для ее оценки предлагается проанализировать:

- Навыки словообразования и владение грамматикой ребенка;
- Богатство не только активного, но и пассивного словаря;
- Сформированность звуковой структуры слов, которая включает развитие фонематического слуха и умения правильно произносить звуки;
- Сформированность слоговой структуры слов.

И наконец, оцените непосредственно сформированность связной речи.

Нейрофизиолог Н.Н. Трауготт была одной из первых ученых, которая занималась исследованием связной речи детей с ОНР. Она выделяла значительную разницу между формулировкой отдельной фразы и полноценным высказыванием мыслей ребенка. Так, рассказывая о событиях дня, о сказке, которую он прочитал ребенок часто вместо слов прибегал к использованию мимики и жестов.

Когда говорят о развитии связной речи у дошкольников, обычно речь идет о детях с ОНР 3 уровня по классификации Левиной, так как дети с ОНР 1 и 2 уровня имеют более серьезные речевые нарушения и не владеют монологической речью.

Р.Е. Левина выделяет следующие недостатки монологической речи у дошкольников с ОНР 3 уровня: сложности конструирования развернутых фраз, ошибки в последовательности изложения мысли, ситуативность и фрагментарность [3].

Е.Г. Корицкая отмечает, что таким детям с трудом дается составить рассказ по сюжетной картинке и по серии картин, а составление рассказа на заданную тему многим детям недоступно. Т.А. Ткаченко упоминает о наличии трудностей со всеми видами творческого рассказывания, и отставание от детей с нормой развития в составлении текстов по образцу.

Т.Б. Филичева, изучая речь детей с ОНР 3 уровня, говорит, что у них наблюдается нарушение последовательности высказываний, заострении внимания на незначительных деталях картинке и пропуске важных моментов сюжета. При этом речь детей скудна, и состоит из простых предложений [6].

С.Н. Шаховская выделила трудности, которые возникают у старших дошкольников с ОНР в процессе речи: при пересказе дети часто повторяют одни и те же слова часто это подлежащее, а также свои мысли они обычно выражают короткими простыми предложениями.

Автор диагностического материала для исследования уровня сформированности связной речи В.П. Глухов исследовал монологическую речь дошкольников. В своих исследованиях он отметил, что у детей с ОНР возникают трудности пересказа не только нового для них произведения, но и знакомой сказки. Наибольшее количество ошибок дети совершали в начале пересказа, когда пытались воспроизвести последовательность действий или появлений персонажей в сказке. Ученый отмечал, что у таких детей восприятие и внимание оказываются недостаточно развиты. Именно с этим он связывал пропуск важных моментов и деталей при составлении рассказа по серии сюжетных картинок. В одной из методик, предложенных

Глуховым, детей просят рассказать о чем-то из личного опыта, например как прошел день рождения или что ребенок делал утром. Анализ результатов показал, что при рассказе дети ограничивались очень маленьким количеством высказываний, отсутствие деталей, дети могли перескакивать с одного события на другое, не соблюдая смысловых и логических последовательностей.

Исследованием возможностей старших дошкольников с данной патологией к пересказу занималась М.В. Арсентьева. Автор упоминает, что исследуемые часто путали местами важные сюжетные моменты, могли несколько раз повторять один и тот же эпизод, часто не могли прийти к логическому завершению. У всех детей пересказ был значительно короче исходного текста, часто он заменялся просто ответами на вопросы.

Возможности составления рассказа-описания детей с ОНР описала в своих работах О.С. Ушакова. Она отмечала, что такой вид рассказывания детям с данной патологией часто недоступен или значительно затруднен. В ответ на просьбу описать предложенную игрушку, дети, как правило, начинали просто перечислять ее части, часто называли одну и ту же часть несколько раз. Если они совсем не могли самостоятельно составить рассказ-описание логопед предлагал им план, однако испытываемые часто пропускали или путали его пункты.

Н.С. Жукова в своих работах упоминала, что у детей с данной патологией страдает также понимание текста, из-за бедного словарного запаса и отсутствия понимания связи слов в предложениях и самих предложений. Из-за этого дети часто пропускают детали, ухватив лишь общую суть текста, поэтому пересказы, которые они строят, часто бывают неточные [2].

Дошкольники с ОНР редко начинают первыми общаться, игры они не подкрепляют рассказами и значительно меньше задают вопросы взрослым, чем дети с нормой речевого развития, отмечает Е.В. Шмидт. Все это также замедляет процесс становления связной речи.

**Выводы.** Подводя итоги, можно сделать вывод, что у детей с ОНР из-за недостаточного развития связной речи страдает коммуникация. Они меньше вступают в диалог с взрослыми и игровые процессы со сверстниками, что негативно сказывается на их общем развитии, так как игровая деятельность на данном возрастном этапе является ведущей. О.Е. Грибова, описывая особенности коммуникативного взаимодействия детей с данной патологией, отмечала у них игнорирование собеседника, неумение высказывать просьбу, пассивность во время беседы до момента прямого вопроса или указания.

Значимость связной речи для детей трудно переоценить, как было ранее сказано, она выполняет важнейшие социальные функции.

Что касается речи детей с ОНР, многие ученые связывают ее несформированность с недостаточным развитием мыслительных операций. Характеризуя речь таких детей, можно отметить отсутствие причинно-следственных связей при рассказе, лексические и грамматические ошибки, скудность словарного запаса, краткость и спутанность событий при пересказе.

Процесс формирования связной речи достаточно длительный и зависит от множества факторов: среды, в которой растет ребенок, качества его взаимодействия с людьми и т.д. Помимо этого детям с патологиями речи требуется квалифицированная помощь. Успех во многом зависит от того насколько грамотно организованную работу логопед. При этом особенно важно выявить особенности лексических, фонетических и грамматических средств. Многие родители не придают значения грамматическим ошибкам, которые допускает их ребенок, поэтому часто дети с ОНР идут в школу, и в дальнейшем, сталкиваются с трудностями в обучении.

На данный момент нет единой методической системы для формирования связной речи старших дошкольников. Создание данной статьи обусловлено необходимостью всестороннего изучения своеобразия развития связной речи для разработки действенных коррекционных приемов и методов.

#### **Литература:**

1. Глухов, В.П. Методика формирования связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов. – Издательство: Изд. В. Секачев, 2014 г. – 243 с.
2. Жукова, Н.С., Мастюкова, Е.М., Филичева, Т.Е. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова и др. – М., 1998. – 345 с.
3. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967. – 325 с.
4. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
5. 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>
6. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч. 2. Второй год обучения (подготовительная группа). – М.: Издательство «Альфа», 1993. – 87 с.

**Педагогика**

#### **УДК 378.2**

**доктор педагогических наук, профессор Иконников Александр Иванович**  
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования  
«Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

### **ОБУЧЕНИЕ СОВРЕМЕННЫМ КОМПОЗИЦИЯМ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ ВУЗОВ (ПОИСК ЭСТЕТИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ)**

*Аннотация.* Статья посвящена поиску эстетических концепций при обучении современным композициям студентов творческих вузов. В статье утверждается, что эстетический опыт принципиален для творчества как форма небуквального доступа к объекту. Он случается, когда чувственные качества перестают принадлежать своему обычному чувственному объекту, но вместо этого переходят на реальный объект, неизбежно изымаемый из всякого доступа. Автор отмечает необходимость рассмотрения данной проблемы как составляющей профессиональной деятельности будущего художника-педагога. Соответственно, автор считает, что запланированная цель в развитии системы обучения современной композиции может быть достигнута только при нахождении современной эстетической концепции.

*Ключевые слова:* обучение, эстетические концепции, художественные практики, инсталляция, современное искусство, идея, форма, сущность.

*Annotation.* The article is devoted to the search for aesthetic concepts when teaching modern compositions of students of creative universities. The article states that aesthetic experience is fundamental to creativity as a form of non-manual access to an

object. It happens when sensual qualities cease to belong to their usual sensual object, but instead switch to a real object, inevitably removed from all access. The author notes the need to consider this problem as a component of the professional activities of the future artist-teacher. Accordingly, the author believes that the planned goal in the development of the teaching system of modern composition can be achieved only when a modern aesthetic concept is found.

*Keywords:* training, aesthetic concepts, artistic practices, installation, contemporary art, idea, form, essence.

**Введение.** Приступая к выполнению современных художественных композиций, студенты редко задумываются об эстетической стороне дела. Часто можно видеть, что сам процесс создания композиции идет по накатанному шаблону. Студенты пытаются передать окружающую действительность, реальность, не задумываясь об эстетической концепции произведения, об ее идеи. Поэтому часто работы начинающих учеников носят наивный, ученический характер и соответственно они скатываются к натурализму, срисовыванию внешнего вида действительности. На художественных выставках можно увидеть множество творческих работ выполненных в различных форматах, стилях, манерах. Вектор развития современного искусства очень многообразен, индивидуален и поэтому часто бывает трудно проследить основные его концепции, эстетические идеи.

Разработка научно-теоретических основ методики обучения современным композициям студентов творческих вузов, требует серьезного художественного, философского осмысления. Современное искусство невозможно понять в рамках обычной формальной логики. И поэтому необходимо обратиться к различным философским и художественным концепциям прошлого и настоящего. Мы предлагаем для понимания основных тенденций современного искусства остановиться на концепциях двух философов: нашего современника – Алена Бадью и философа жившего почти две тысячи лет назад – Плотина. По нашему мнению концепции этих двух философов достаточно близки и понятны для многих современных художников. Так, например, прочитав в свое время «Эннеады» Плотина Казимир Малевич создал свой первый «Черный квадрат», а Марк Ротко после прочтения опять же «Эннеад» Плотина также пришел к своему известному стилю.

**Изложение основного материала статьи.** Рассмотрим более подробно эстетическую концепцию Плотина. Она очень близка по смыслу концепции А. Бадью и имеет три уровня, три «ипостаси»:

- 1) «Профанный мир» – это наш земной мир;
- 2) Умопостигаемое – это виртуальный мир, мир искусства, мир Идей, фантазий, гипотез;
- 3) Благодать – это Благо, Единое, Целое, Ум, Душа, Красота [9].

Педагогу, разрабатывающему оптимальные варианты обучения студентов современным композициям в творческих вузах, важно учитывать, например, что идея третьей «ипостаси» Плотина – Благодать (Благо, Единое, Целое, Ум, Душа, Красота) получила свое практическое применение в настоящее время. Этот мир эйдосов (образов), описан у учителя Плотина Платона как не имеющий цвета и формы в Федре [8, С. 289]. По мнению Плотина, Благо не мыслит и не создает себя. Безмолвствующее мышление – прежде нашего мышления самих себя. Нам должно достичь внутреннего единства и цельности, подобно науке – цельной в единстве своих дисциплин, и устремиться к высшему [10, С. 445].

В связи с этим можно отметить, что данное утверждение философа нашло свое практическое применение в современной художественной и научной жизни, например, в световых и цветовых инсталляциях. Художники часто обращаются к исследованиям современной квантовой физики, которая изучает электромагнитное излучение, его особенности. В настоящее время художники обращают большое внимание на передачу света и свето-цвета, особенности данного явления, на его аффекты. Свет применяются в практике оформления экстерьеров и интерьеров зданий, в дискотеках, концертных залах, в оформлении улиц. Художники выявляют в своих работах не только качества света и цвета, но и структуру самого света, цвета, его различные регистры. При восприятии таких произведений создается определенная эмоциональная, художественная обстановка, что способствует психологическому комфорту зрителей, их приподнятому настроению и созданию ощущения радости и счастья. Эмоциональный фон способствует интеллектуальной активности зрителей, студентов, развитие их интуиции. Например, световые и цветовые инсталляции представлены на всемирной выставке «Экспо-2020», в городе Дубай, Объединенных Арабских Эмиратах.

При обучении студентов современному искусству преподаватели часто, прежде всего, ставят перед ними технические задачи, рассказывают о ремесле и мастерстве. Это действительно очень сложная и важная проблема. Однако нам думается, что обучение искусству надо начинать с выяснения цели, его Высокой Идеи. Стоит также отметить, что параллельно с поиском эстетических концепций в настоящее время ведется и поиск реальности. Реальность, согласно утверждениям философов, является виртуальной, невидимой, является вулканической сущностью. Художники, студенты пытаются выразить ее в своих произведениях, используя фантазию, воображение, представление. Конечно это не истинная картина реальности, а только гипотеза, намек. Примером могут быть цветовые, геометрические, структурированные художественные композиции студентов и художников, выражающие виртуальную сущность объектов.

В процессе обучения современному искусству, несомненно, заслуживает внимания заключение Плотина, что уже на уровне тел красота не есть форма, она есть скорее некое движение, грация, то, что нельзя рассчитать, то, чем не обладает само тело, ибо оно принадлежит душе, сущности объекта. Такова же красота художественных произведений, т.е. в них самих, и по их красоте мы узнаем красоту создавшей их души художника. Примером могут быть иконы выполненные русскими художниками-иконописцами 13-15 веков (Андреем Рублевым, Даниилом Черным, Дионисиям).

Вторая «ипостась» Плотина – умопостигаемая, представлена материальной формой. Данная форма имеет свои качества: геометрические (топологические) и цвет (чистый и незамутненный).

В процессе обучения современному искусству необходимо обратить внимание студентов на то, что в эстетической концепции Плотина нет места для объяснений, высказываний, суждений. В произведении должно править безмолвие, тишина и стерильность. В нем трудно что-то увидеть конкретное, трудно о нем что-то сказать конкретно. Его следует переживать, проживать «здесь и сейчас», ощущать, «жить настоящим или Вечным, быть Там (что одно и тоже)» [9, С. 226]. Примером могут быть многочисленные работы П. Клее, К. Малевича, А. Колдера и др.

Связь с эстетической концепцией Плотина можно наблюдать в современных художественных композициях, инсталляциях, в цифровом искусстве, в дизайне и архитектуре. Мастера используют чистые, не замутненные, не смешанные, «божественные» цвета и интенсивный тон. В таких произведениях отсутствуют «земные» краски, свет и тень, глубина и перспектива. Композиции до предела просты, цельны, ясны, и стерильны. Они представляют реальность иного порядка, виртуального. Здесь другой мир, умопостигаемый, виртуальный, реальный, сказочный, на уровне гипотезы, легенды и фантазии. Примером могут быть различные современные художественные практики, дизайнерские и архитектурные проекты. Ж. Делёз замечает, что когда-то Платон мечтал о небесной, идеальной красоте, то сегодня мы уже видим ее воплощенной в нашу реальность, в нашу окружающую жизнь [5]. Конечно, это стало возможным сейчас, так как произошел научный прогресс, и в частности появилось большое количество различных искусственных материалов, новых технологий. Примером могут быть современные работы выполненные художниками, придерживающимися объектно-ориентированной онтологии (философии), объектно-ориентированного искусства [12; 13; 14; 4; 6].



Комплексная программа по обучению современному искусству должна учитывать размышления Платона по поводу эстетической концепции. Например, философ предлагает художнику создающему произведение оставить «наружи внешнее зрение, не оборачиваясь назад на красоту тел... (...) перемены свое зрение на иное» [9, С. 238]. Художник, по его мнению, должен созерцать духовную красоту, а не материальную.

Плотин считает, что «восходящий прежде придет к Уму и Там увидит все прекрасные эйдосы, (...) это – само Прекрасное, это – Идеи» и далее «Благо же – по ту сторону, оно исток и начало Красоты» [9, С. 241]. Примером могут быть многочисленные современные инсталляции и художественные практики, выполненные в световом, цветовом и пластическом плане.

Для поэтапного процесса освоения методики обучения современному искусству в творческих вузах педагогу всегда важно быть в курсе современных научных открытий. Следует также обратить внимание на эстетическую концепцию Алена Бадью. Философ в работе «Философия и событие» утверждает, что современное искусство – это новый интеллектуальный уровень. По его мнению «Искусство должно быть стройным, как демонстрация, неожиданным, как ночная атака, и высоким, как звезды» [3, С. 109]. 1) Стройное – в основе которого должно лежать сознание, мышление – это Ум, (математика, цифра, геометрия). Это конструктивистская роль искусства. Математика должна позволить, по мнению К. Мейясу, получить доступ к первичным качествам вещей. Это и есть «интеллектуальная интуиция» [7]. 2) Неожиданное – это аффект, эмоция, удивление, чувственность, интуиция. 3) Высокое – это возвышение, то есть присутствие Идеи, близость к ней [3, С. 109].

Большой методический интерес представляет нестандартный подход А. Бадью. Философ утверждает, что «Эмоция – это космическая память». Эмоция связана с Вечностью. Если аффект представляется не-когнитивной и не-репрезентативной «интенсивностью», то эмоция возникает, когда такая «интенсивность» становится предметом нарратива, получает название и представляется как часть личностного опыта [3, С. 110].

При создании современной композиции студентам необходимо помнить, что, по мнению философов, эмоция позволяет человеку выйти из настоящего времени (здесь и сейчас), и сразу оказаться в Вечности. В этот момент происходит связь субъекта со всей субстанцией. Эмоция и есть тот «портал», который соединяет субъекта с сущностью, с Благом, Единим, Целым, Умом, Душой и Красотой с большой буквы согласно Платину. Квантовая физика же утверждает, что субстанция есть самый большой компьютер природы. Субъект, имеющий эмоциональный «канал связи», с Вечностью используя интуицию, становится творческим, талантливым. Он наделяется, по мнению ученых, философами особыми способностями, как в научном плане, так и художественном.

Педагогу необходимо учитывать, что «восхождение» к творчеству, искусству происходит не автоматически, а постепенно в процессе соприкосновения с искусством. Например, дети любят слушать одну и ту же сказку много раз. Это не обязательно, что они не поняли ее содержание с первого раза. По-видимому, это есть желание ребенка повторить опыт нахождения его в виртуальной реальности, в сказке, в «Вечности», в другом мире, а не в «профанном», нашем мире. Оно приносит им большое эмоциональное наслаждение, радость и счастье. Это первый опыт знакомства с искусством, творчеством, фантазией, воображением. Произведение искусства «перемещает нас» в эстетическую установку, в сферу чистой эстетической «интуиции», созерцания [15, С. 51].

В связи с этим, в настоящее время многие научные руководители университетов, педагоги считают, что необходимо при обучении в вузах развивать интуицию у студентов усиливая межпредметные связи. Например, студентам творческих вузов предлагается дополнительно изучать на выбор, такие дисциплины, как математику, физику, квантовую физику и др., а студентам технических вузов факультативно предметы по искусству: живопись, музыку, пластику, дизайн и др.

Разработка теоретических основ методики обучения современному искусству требует обратить внимание на утверждение А. Бадью, что главная эстетическая задача искусства заключается в следующем:

- 1) увлечь зрителя загадкой, чтобы достичь точки моментального присутствия;
- 2) обострить до предела чувственное восприятие;
- 3) заставить композицию ухватить математику бытия;
- 4) выявить родство математики истины и красоты в искусстве;
- 5) вещь не подвластна интерпретациям;
- 6) Идея не может быть отделена от вещи;
- 7) мышление вещи и интуиция Идеи нераздельны.

Принципиальное значение для обучения студентов современному искусству имеет вывод философа о том, что искусство представляет собой высшую ступень Идеи. Искусство – это мысль, продуктом которой является реальность, а не эффект реальности [3, С. 17]. Студентам необходимо помнить, что форма – это Идея, данная в ее материальном показателе [7, С. 196]. Искусство – это не выражение обычной человечности и того, что в ней упрямо стремится к выживанию, или, «упорствует в том, чтобы быть». Например, Б. Спиноза часто предостерегает от смешения истинных идей с представлениями, символами и словами [11].

Поиск путей повышения уровня выполнения программных заданий по обучению современному искусству привел нас к выводу о том, что необходимо быть причастным к некоторой истине можно лишь одновременно осознавая, что существуют и другие истины, к которым мы пока не причастны. Сущность мышления всегда заключается в мощности форм [2, С. 202]. Сверхчеловеческое, будучи избавлено от частностей, изымается из любой интерпретации [2, С. 199]. Например, «Белом квадрате на белом фоне» К. Малевича. Примером могут быть также многочисленные пластические и работы и художественные практики современных европейских и американских художников: Э. Келли, А. Колдера и др.

**Выводы.** Подводя итоги можно сделать вывод о том, что эффективности обучения современным композициям студентов творческих вузов способствуют следующие факторы:

– установка учащихся на поиск эстетической концепции и как итог: выразительность исполняемых учебных работ, рост их качества;

- нацеленность студентов увлечь зрителя загадкой композиции, чтобы достичь точки моментального присутствия;
- обострить до предела чувственное восприятие зрителя (интенсивность цвета и тона);
- учет специфики творческой личности, индивидуальный подход в процессе обучения современным композициям.

Итак, совокупность этих сложных эстетических концепций дает возможность подготовить студентов к новым решениям в соответствии с актуальными творческими задачами. Художественный эксперимент по обучению современной композиции студентов творческих вузов показал, что учащиеся начинают исследовать способ, посредством которого они творчески переводят (изобретают) мир вокруг себя.

#### Литература:

1. Бадью, Ален. Малое руководство по инэстетике / Ален Бадью. – СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2014. – 156 с.
2. Бадью, Ален. Век / Ален Бадью. – М.: Издательство «Логос», 2016. – 224 с.
3. Бадью Ален. Философия и событие / Ален Бадью. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2013. – 192 с.

4. Брайант Леви Р. Демократия объектов / Л.Р. Брайант. Пермь: Гиле Пресс, 2019. – 320 с.
5. Делёз Ж., Гваттари Ф. Тысяча плато: капитализм и шизофрения / Ж. Делёз. – М.: Астрель, 2010. Т. 2. – 895 с.
6. Крамар М., Саркисов К. Опыты нечеловеческого гостеприимства: Антология. – М.: V-A-C press, 2018. – 336 с.
7. Мейясу К. После конечности: Эссе о необходимости контингентности. – М.: Кабинетный ученый, 2015. – 196 с.
8. Платон. Избранные диалоги / Платон. – М.: «РИПОЛ КЛАССИК», 2002. – 960 с.
9. Плотин. Первая эннеада / Плотин. – СПб.: «Издательство Олега Абышко»; «Университетская книга – СПб», 2010. – 320 с.
10. Плотин. Третья Эннеада. – СПб.: «Издательство Олега Абышко»; «Университетская книга – СПб», 2010 – 480 с.
11. Спиноза Б. Сочинения / Б. Спиноза. – Калининград: ОАО «Янтар. Сказ», 2005. – 432 с.
12. Харман Г. Спекулятивный реализм: введение / Г. Харман. – М.: РИПОЛ классик, 2019. – 496 с.
13. Харман Г. Четвероякий объект: метафизика вещей после Хайдеггера / Г. Харман. Пермь: Гиле Пресс, 2015. – 147 с.
14. Харман Грэм. Объектно-ориентированная онтология: новая «теория всего» / Г. Харман. – М.: Ад Маргинем Пресс, 2021. – 272 с.
15. Ямпольская А. Искусство феноменологии / А.В. Ямпольская. – М.: РИПОЛ классик, 2018. – 342 с.

**Педагогика**

**УДК 37.013.42**

**аспирант Кайванов Владимир Александрович**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

### **УСЛОВИЯ И ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ**

*Аннотация.* В представленном исследовании обосновывается необходимость целенаправленного развития социальной компетентности подрастающего поколения. Автор анализирует современные подходы к пониманию сущности феномена социальная компетентность, дает собственную интерпретацию понятия «социальная компетентность подростков» и раскрывает ее структуру. В статье предлагаются условия развития социальной компетентности подростков и соответствующие им технологии, характеризуется потенциал молодежных образовательных форумов в плане реализации данных условий и технологий.

*Ключевые слова:* подростки, социализация, социальная адаптация, социальное поведение, социальная успешность, социальная компетентность, условия развития социальной компетентности, технологии развития социальной компетентности, молодежные образовательные форумы.

*Annotation.* The presented study substantiates the need for purposeful development of the social competence of the younger generation. The author analyzes modern approaches to understanding the essence of the phenomenon of social competence, gives his own interpretation of the concept of "social competence of adolescents" and reveals its structure. The article offers conditions for the development of social competence of adolescents and the technologies corresponding to them, characterizes the potential of youth educational forums in terms of the implementation of these conditions and technologies.

*Keywords:* adolescents, socialization, social adaptation, social behavior, social success, social competence, conditions for the development of social competence, technologies for the development of social competence, youth educational forums.

**Введение.** Для современной России характерны высокая динамика социальных процессов и социально-экономическая нестабильность. Подобные условия приводят к постоянной трансформации социального контекста жизни человека: меняются социальные нормы и требования, характер социального взаимодействия, появляются новые традиции и социально-культурные установки. При этом изменения требований касаются не только профессиональной, но и социальной сферы. Для эффективного функционирования в обществе человек должен быстро приспосабливаться к изменяющейся ситуации, проявлять социальную активность, инновационное мышление и быть готовым к непрерывному самообразованию и развитию. Такие перемены актуализируют необходимость развития социальной компетентности как одного из основных факторов, обеспечивающих достижение социального успеха, стабильности жизнедеятельности человека во всех ее проявлениях. Особенно это важно для представителей подрастающего поколения.

Социальная компетентность выступая как возможность человека позитивно преобразовывать социальное пространство и оптимизировать свое функционирование в нем поддается целенаправленному развитию в подростковом возрасте посредством создания условий для моделирования стратегий социального поведения, приобретения опыта конструктивного социального взаимодействия и субъектной самореализации.

Здесь стоит отметить, что социальная компетентность формируется и развивается преимущественно стихийно в процессе жизнедеятельности, где подросток учиться познавать социальную действительность, осваивать нормы и регламенты социального взаимодействия, самостоятельно преодолевать проблемные ситуации. Однако стихийное развитие социальной компетентности подростков, или даже ее развитие в ходе осуществления ведущей деятельности (обучение в школе) не отличается необходимой результативностью, слабо управляемо и не имеет четких целевых приоритетов. Тогда как целенаправленное развитие, имеющее концептуальное обоснование, соответствующие цели, методологическое и технологическое сопровождение позволит достичь гораздо более высоких результатов. Также следует иметь в виду, что развитие социальной компетентности – это не просто освоение подростками готовых образцов и стратегий поведения, а переосмысление моделей социального поведения, накопление необходимых знаний, приращение успешного самостоятельного опыта социального взаимодействия. Это в обязательном порядке следует учитывать при реализации условий и технологий развития социальной компетентности подрастающего поколения.

**Изложение основного материала статьи.** Само понятие социальная компетентность носит достаточно дискуссионный характер. Долгое время в отечественной педагогике и психологии преобладала трактовка социальной компетентности исключительно через ее коммуникативные аспекты. В данном контексте в структуру социальной компетентности включали такие способности и личностные качества как: общительность, способность устанавливать и поддерживать социальные контакты, способность располагать к себе людей, умение аргументированно убеждать и отстаивать свою точку зрения и т.п.

В 90 годах XX века акцент в понимании социальной компетентности стал смещаться в сторону ее многоаспектного характера, взаимосвязи с различными сторонами социальной жизни человека. Подобные тенденции сохраняются и в настоящее время.

Калинина Н.В. под социальной компетентностью предлагает понимать комплекс знаний и умений, необходимых для эффективного осуществления социальной деятельности, успешной адаптации человека в социальной среде, оптимального хода процессов самоопределения и самореализации [3].

Веселкова Н.В., Прямякова Е.В. в своих исследованиях подчеркивают, что социальная компетентность – это совокупность знаний, умений и навыков, освоенных в процессе социального функционирования и отвечающих за способность человека ориентироваться в социальной среде и конструктивно взаимодействовать с ней [1].

По мнению Тютюсовой Е.А. социальную компетентность следует рассматривать как результат освоения индивидом социальной действительности, в процессе деятельности и общения, который предполагает гармонизацию осознания и принятия социальных проблем и установок на их конструктивное разрешение [5].

Изучения современных исследований по рассматриваемой проблематике [4] позволило выявить наиболее важные аспекты в раскрытии феномена социальная компетентность:

- социальную компетентность как правило представляют или как интегративную личностную характеристику, или как результат социального функционирования индивида, показатель его успешности, достижений в какой-либо области социальной жизни;

- развитие социальной компетентности имеет свои закономерности в различные возрастные периоды, эти закономерности обладают как определенными сходными чертами, так и специфическими особенностями, свойственными конкретному возрастному этапу;

- наиболее эффективно социальная компетентность развивается на основе приобретения опыта взаимодействия социальной средой в процессе осуществления самостоятельной деятельности, предпочтительно просоциального характера.

Опираясь на анализ существующих подходов, мы пришли к заключению, что социальную компетентность подростков можно интерпретировать как интегральное личностное качество, в состав которого входят соответствующие знания, навыки и способности, формирующиеся в процессе социализации и способствующие эффективной адаптации к социальной среде и достижению социальной успешности. Подросток, обладающий высоким уровнем социальной компетентности, продуктивно разрешает проблемы, возникающие при взаимодействии с социумом. Таким образом социальная компетентность не сводится к простой сумме знаний и умений, а отражает потенциал подростка в решении жизненных проблем, преодолении сложных ситуаций с использованием накопленного опыта и выработанных стратегий социального поведения.

В самом общем виде социальная компетентность подростков включает в себя:

- представления об устройстве социума, функционировании основных социальных институтов, общественных процессах, тенденциях и проблемах общественного развития;

- понимание требований и норм общества, социальных ролей, характерных для определенного возрастного периода, ролевых ожиданий;

- ориентацию на социально-одобряемое поведение, соответствующее возрасту и ролевой позиции, конструктивный стиль совладающего поведения;

- навыки продуктивного социального взаимодействия (установление и поддержание социальных контактов, понимание своего и чужого эмоционального состояния, умение работать в команде и т.п.);

- представления о себе как субъекте социального взаимодействия, адекватную оценку собственного потенциала в достижении социальной успешности.

Если более детально раскрывать структуру социальной компетентности подростков, то можно выделить следующую совокупность компонентов:

1. Знаниевый компонент, который включает в себя представления о ролевых требованиях и ожиданиях к представителю своей возрастной группы; знания социальных норм и правил, особенностей выстраивания конструктивных социальных взаимоотношений; понимание собственных возможностей и особенностей, сформированные представления о себе как социальном субъекте; способности к анализу своего состояния и поведения, прогнозированию жизненных перспектив.

2. Мировоззренческий компонент, представленный мотивационным комплексом проявления социальной активности; осознанным принятием социальных норм и ценностей; ориентацией на достижение личностной и социальной успешности; установками на выстраивание конструктивного социального взаимодействия.

3. Деятельностный компонент, включающий в себя навыки социального взаимодействия, способности к саморегуляции поведения, навыки эффективной организации жизнедеятельности и опыт их успешного применения на практике.

4. Личностный компонент, предполагающий наличие таких личностных качеств как активность, креативность, самостоятельность, коммуникабельность, толерантность, психологическая устойчивость, целеустремленность и адаптивность.

Развитие социальной компетентности подростков будет более результативным при соблюдении следующих психолого-педагогических условий:

- стимулирование самостоятельности и активности в выстраивании индивидуальной траектории развития системообразующих элементов социальной компетентности;

- организация психолого-педагогического воздействия как вариативной и мобильной системы, обладающей высоким потенциалом для оперативного реагирования на потребности и возможности подростков, изменения социальной среды, которые необходимо в обязательном порядке учитывать при развитии социальной компетентности;

- предоставление подросткам возможности смены видов обучающей и практико-ориентированной деятельности, выбора наиболее интересующих их содержательных модулей, форм и технологий их реализации;

- создание единой развивающей среды, интегрирующей личностные, содержательные и организационные аспекты целенаправленного психолого-педагогического воздействия в центре которого находится подросток с его интереса, запросами и степенью социальной активности;

- оперативное реагирование на изменение общественных требований, факторов, обуславливающих достижение представителями подрастающего поколения личной и социальной успешности;

- непрерывность, последовательность, систематичность и прогнозируемая эффективность мер по развитию социальной компетентности.

Реализация указанных условий требует применения соответствующих технологий, способных расширить социальную практику подростков, а именно: технологий, базирующихся на продуктивной, практико-ориентированной деятельности творческого характера; технологий, предполагающих диалогичность, организацию пространства совместной деятельности и социального взаимодействия; технологий, моделирующих необходимые элементы социальной реальности, те условия социальной среды, которые влияют на формирование и развитие социальной компетентности [2].

Предлагаемые условия и технологии могут быть реализованы в рамках деятельности молодежных образовательных форумов, которые предоставляют возможность:

- погрузить подростков в активную созидательную деятельность, для выполнения которой необходимы проявление самостоятельной познавательной активности и творческого подхода к решению практико-ориентированных задач;
- сформировать набор компетенций, отвечающих за эффективность социального взаимодействия, познания социальной реальности, сбора и критического анализа информации и т.п.;
- сформировать просоциальные ценностные ориентации, мировоззренческие установки, осознанное понимание и принятие социальных норм и регламентов, их роли в жизнедеятельности современного человека;
- закрепить стремление к всестороннему познанию социальной действительности, самостоятельному изучению окружающего мира, закономерностей и проблем его развития;
- расширить познавательные интересы, обеспечить переход от накопления соответствующих знаний до их трансформации в инновационные идеи и разработки, имеющие практическое применение;
- создать коммуникативное поле, способствующее интенсификации обмена информацией и опытом, развития коммуникативных навыков, навыков командной работы, лидерских качеств;
- создать благоприятные условия для появления устойчивой потребности в непрерывном самообразовании, личностном саморазвитии.

**Выводы.** Современное общество требует от подрастающего поколения умения быстро приспосабливаться к перманентным изменениям, высокого уровня социальной активности и компетентности. Социальная компетентность в сложившихся условиях становится залогом эффективной социализации и адаптации подростков, прочным фундаментом достижения и поддержания социальной и профессиональной успешности.

Изучив отечественные исследования по рассматриваемой проблематике, мы пришли к выводу, что социальную компетентность подростков можно понимать, как интегральное личностное качество, в состав которого входят соответствующие знания, навыки и способности, формирующиеся в процессе социализации и способствующие эффективной адаптации к социальной среде и достижению социальной успешности. Здесь следует подчеркнуть, что социальная компетентность в целом отражает потенциал подростка в решении жизненных проблем, преодолении сложных ситуаций с использованием накопленного опыта и выработанных стратегий социального поведения.

Стихийное развитие социальной компетентности, происходящее в процессе социализации подрастающего поколения не всегда обеспечивает желаемый результат. Необходимо вводить систему целенаправленных мер по развитию социальной компетентности подростков, используя инновационные подходы и технологии, передовые достижения отечественной и зарубежной педагогической практики. На наш взгляд большим потенциалом в развитии социальной компетентности подрастающего поколения обладают молодежные образовательные форумы, и данный вопрос требует более пристального внимания научного сообщества.

#### **Литература:**

1. Веселкова Н.В., Прямыкова Е.В. Социальная компетентность взросления. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2005. – 290 с.
2. Ветров Ю.П., Gladchenko В.Е., Кужелева И.Г. Модель формирования социальной компетентности старшеклассников в культуросообразной среде школы // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2020. – №1. – С. 15-25.
3. Калинина Н.В. Развитие социальной компетентности школьников в образовательной среде: психолого-педагогическое сопровождение. – Ульяновск: УИПК ПРО, 2004. – 228 с.
4. Нагайченко Н.Н. Социальная компетентность старшеклассников: содержание и структура понятия // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – №3. – С. 14-19.
5. Тютюсова Е.В. Сущность социальной компетентности // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития: материалы V Международная науч.-практическая конференция (Чебоксары, 27 мая 2017 г.). – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – С. 150-153.

**Педагогика**

**УДК 376.37**

**кандидат психологических наук, доцент Калинина Ольга Валерьевна**  
 ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск);  
**магистрант Неустроева Елена Сергеевна**  
 ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ТВОРЧЕСКОГО РАССКАЗЫВАНИЯ ПРИ КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ**

*Аннотация.* Статья акцентирует внимание на пересечении понятий «связный монолог» и «творческое рассказывание». Раскрывает возможности и ограничения творческого рассказывания как коррекционного метода в системе логопедической работы с детьми дошкольного возраста (5-6 лет). Описывает процесс разработки алгоритма использования приемов творческого рассказывания при коррекции связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня.

*Ключевые слова:* связная речь, монологическая речь, словесное творчество, творческое рассказывание, воображение, старший дошкольный возраст.

*Annotation.* The article focuses on the intersection of the concepts of "coherent monologue" and "creative storytelling". Reveals the possibilities and limitations of creative storytelling as a correctional method in the system of speech therapy work with preschool children (5-6 years old). Describes the process of developing an algorithm for the use of creative storytelling techniques in the correction of coherent speech of older preschoolers with general underdevelopment of speech of the third level.

*Keywords:* coherent speech, monologue speech, verbal creativity, creative storytelling, imagination, senior preschool age.

**Введение.** Связная речь в своей монологической вариации представляет собой сложнейшее новообразование дошкольного возраста не только при наличии дефектов речевой системы, но и в условиях нормо-типичного развития.

Становление связной речи, как правило, осуществляется в системе специально организованной логопедической работы с детьми, имеющими ее неполноценность.

Стимулирование такого речевого развития осуществляется с применением разнообразных методов и приемов, поэтапно применяемых в соответствии с онтогенетическим ходом развития детей.

**Изложение основного материала статьи.** Одним из универсальных методов коррекции связной монологической речи дошкольников следует назвать творческое рассказывание.

Использование творческого рассказывания в логопедической коррекции связной речи обусловлено психофизиологической готовностью детей старшего дошкольного возраста к словесному творчеству.

Так, нами установлена цель исследования, состоящая в разработке алгоритма использования творческого рассказывания в коррекции связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с речевым недоразвитием.

Особенности творческого рассказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи представлены в работах Н.В. Гавриш, О.С. Гайдук, В.П. Глухова, Н.В. Елкиной, Е.В. Аханьковой и т.д.

Методики формирования творческого рассказывания предложены Т.А. Сидорчук, Т.А. Ткаченко, Л.В. Ветлугиной и др.

Связная монологическая речь – это осознанное высказывание или сочетание предложений, объединенных единым смыслом и межфразовыми конструкциями, и представленных в виде целостной композиции, имеющей начало, основную часть и логическое завершение.

– Исходя из понятия связной речи, по замечанию О.А. Бизиковой, возникают противоречия, касательно детей старшего дошкольного возраста:

– Осознанность находится в зачатке;

– Конструкции ограничены (не освоены);

Композиция не сформирована [1].

Такие проблемы характерны и для детей, относящихся к категории лиц с общим недоразвитием речи, соответственно для первого уровня – не доступны простые фразы, для второго уровня – фразовая речь начинает актуализироваться в речи, для третьего уровня – связное высказывание представлено фразой, речевые умения детей не актуализируются в речевой их практике (вследствие дефектов фонетико-фонематического и лексико-грамматического характера).

Так, наблюдать проявления творческого рассказывания возможно у детей с третьим уровнем речевого недоразвития.

В исследованиях Н.В. Гавриш выявлены «препятствия» использования приемов творческого рассказывания детьми с нарушениями речи: дефицитарность содержательной части высказывания (ограниченность представлений, воспоминаний, словарного состава); бедность выразительных средств (дефицит чувств, отсутствие мотива, неумение общаться); частое копирование знакомого сюжета (незнание литературных образцов: рассказов, сказок, стихов, песен и т.д.); структурно-логические нарушения композиции текста (расстройство цельности-логичности и связности-синтаксиса речи); неоригинальность, скудость вербально-просодических средств речи (слабость воображения, низкая любознательность) [3].

Изучая аспекты творческого рассказа, мы установили, что оно представляет собой метод работы со структурой связного высказывания: внутренней (цельностью), посредством знания и управления компонентами монолога; внешней (связностью), посредством поиска словоформ, интонаций, саморегуляции (эмоциональной, моторной).

Условно творческое рассказывание находит воплощение в двух основных видах:

– Пересказывание с элементами творчества (приемы творческого рассказывания);

– Самостоятельное рассказывание (художественные тропы, фигуры).

Для детей с общим недоразвитием речи третьего уровня исключительно доступно пересказывание с элементами творчества.

Элементы словесного творчества раскрываются в приемах творческого рассказывания.

Впервые приемы творческого рассказывания были освещены в исследованиях Д.Родари (бином фантазий, фантастические гипотезы, случайный синтаксис, лимерики, перевертывание сказок, сказки наизнанку, салат из сказок, сказка-калька), в последующем рассмотрены И.К. Бобковой, применительно к детям с речевыми нарушениями (фантастическая гипотеза «А что было бы если...», синтезирование «Салат из сказок», «Случайный элемент» продолжение «А что было потом?») [2, 6].

Т.А. Ткаченко предложила следующую систематизацию приемов творческого рассказывания: добавление (объекта, действующего лица, предшествующих или последующих событий), замена (объекта, действующего лица), изменение (времени действия, результата действия) [5].

В.В. Коноваленко, отмечал, что для детей с общим недоразвитием речи возможны в использовании только приемы аналогии и продолжения [4].

Опираясь на основу творческого рассказывания – воображение, нами была предложена следующая классификация приемов, сформулированная в соответствии с операциями воображения: схематизация; аналогия; перестановка; замена; привнесение; контрастирование; продолжение; синтезирование.

Представленные приемы были включены в содержание разработанной нами логопедической программы по коррекции связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня по тематике «Времена года» следующим образом:

1. «В гостях у Зимы»: работа в рамках литературного образца (модификация);
2. «В гостях у весны»: внесение самостоятельных элементов творчества в литературный образец (перевертывание);
3. «В гостях у лета»: внесение самостоятельных фрагментов творчества (регенерация);
4. «В гостях у осени»: составление самостоятельного связного высказывания с опорой на схему (созидание).

В процессе реализации логопедической программы, мы установили, наиболее доступными приемами творческого рассказывания в использовании старшими дошкольниками являются замена героя, продолжение, синтезирование.

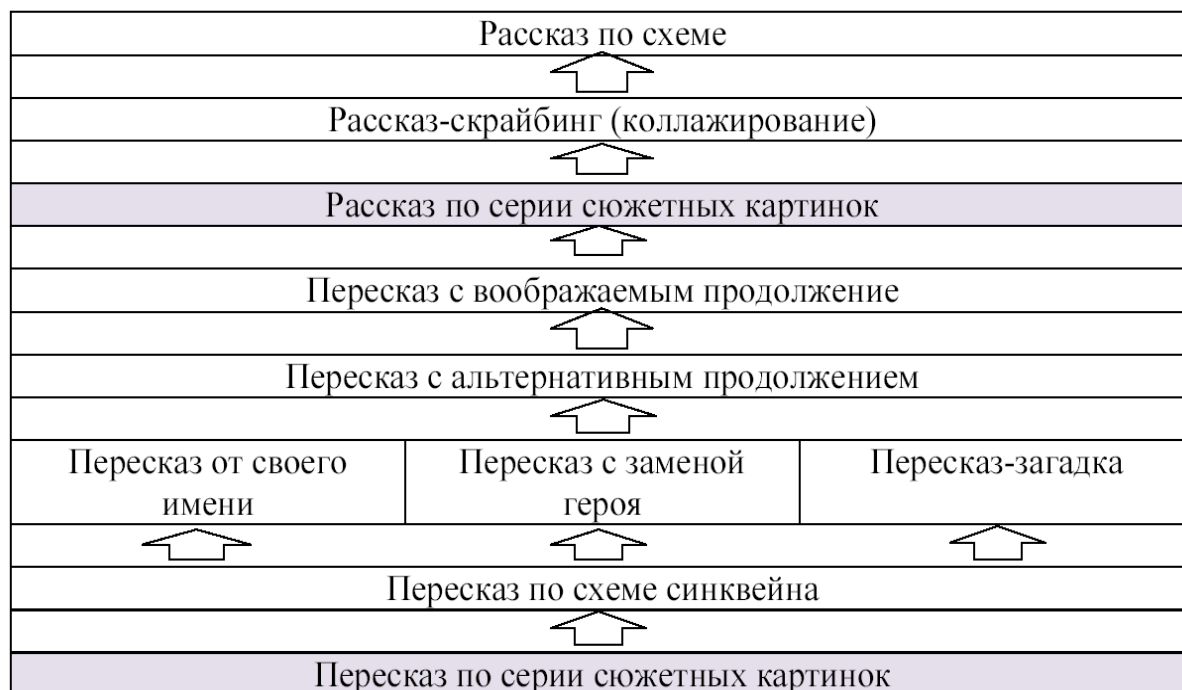
В продуктивной деятельности детей это было подтверждено созданием следующих образцов монологических высказываний (литературных образцов (таблица 1) и невербальными сопровождениями речепорождения (реакция на задание была адекватна, дети проявляли заинтересованность и пытались разобраться в выполнении, с нетерпением хотели высказать свою версию творческого рассказа, проявляли эмоциональность в речепорождении, сохраняли последовательность сюжета рассказа, слушали варианты одноклассников).

**Использование приемов творческого рассказывания в речепорождении дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня**

Прием творческого рассказывания	Сущность приема	Пример в речи детей
Схематизация	Сжатие исходного текста до воспроизведения только главной мысли (опорная техника «Синквейн»).	«Мальчик добрый, нормальный. Он помогает бабушкам. Он делает все отлично». (по рассказу «Просто Старушка»).
Замена героя	Замена героя в пересказе текста с изменением сопровождающих его характеристик.	«Жил-был мальчик Максим. Было лето. Он гулял и радовался. Однажды он убежал далеко в лес и заблудился. Ему встретился блин. Максим хотел съесть его, но не стал. Он взял блин с собой домой. Они пошли и потом дружили». (по сказке «Крылатый, мохнатый да масленый»).
Продолжение	Выбор альтернативного варианта завершения рассказа, продумывание развязки самостоятельно.	Однажды мальчик Вася пошел в лес и заблудился. В гуще леса он отыскал пень, присел на него и стал думать, куда ему пойти: направо стоял густой и темный лес, налево – волнистая тропинка, а прямо – крутой склон. Куда пойти? «Он подумал, пойти надо по тропинке. И пошел. Там был лес. В нем был волк-зверь. Но мальчик медленно двигался, поэтому волк его не тронул. Так он до дома дошел».
Синтезирование	Соединение разрозненных фрагментов, элементов в единое целое, с последующим установлением логико-грамматических отношений.	«Коля потерял ботинок. Пришла бабушка помогать. Они стали искать, искать, не могли найти. Тут от луны пришел робот, чтобы помочь. Он увидел что-то в луже. И нашел в луже. Все танцевали и радовались».

Анализ речевых возможностей задействованной в эксперименте группы детей и эффективность реализованной логопедической программы, позволил нам разработать алгоритм использования приемов творческого рассказывания при коррекции связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня (рис. 1).

Конкретизируя представленный алгоритм, следует уточнить, что базовым в системе является переход от репродуктивного к продуктивному, (от пересказа к рассказу); обязательным становится использование опорных средств (картинки, схемы, таблицы и т.д.); характерным остается постепенное приобретение речевой самостоятельности (от образца к созданию собственного).



**Рисунок 1. Алгоритм использования приемов творческого рассказывания в коррекции связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня**

**Выводы.** Таким образом, разрабатывая алгоритм логопедической работы по использованию приемов творческого рассказывания при коррекции связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня мы опирались на следующие аспекты:

1) Связная речь определяется как способность к реализации собственных мыслей в виде установления логико-грамматических отношений при построении композиционно сложного монолога (зачин, основная часть, развязка). В старшем дошкольном возрасте овладение связной монологической речью становится доминирующим в системе обучения, что требует выбора эффективных методов логопедической работы.

2) Речетворческие возможности закладываются на психофизиологическом уровне каждого ребенка независимо от особенностей его развития. Первое свое проявление они находят в речи в виде словесного творчества, одной из разновидностей которого является творческое рассказывание (сензитивное в старшем дошкольном возрасте). Оно выполняет функцию универсального метода при коррекции связной речи детей.

3) Творческое рассказывание представляет собой процесс создания монолога (литературного, художественного), поэтому использование его в логопедической работе должно быть постепенным, дифференцированным и дозированным (использование приемов). В ходе апробирования нами коррекционно-развивающей программы в данном аспекте, был разработан алгоритм использования приемов творческого рассказывания при коррекции связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня с учетом доступности и поэтапности реализации.

#### **Литература:**

1. Бизицова, О.А. Развитие монологической речи у дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. учебных заведений / О.А. Бизицова. – Нижневартовск: изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. – 235 с. – Текст: непосредственный.
2. Бобкова, И.К. Особенности развития творчества старших дошкольников на основе сочинений историй, сказок по методике Джани Родари. – Текст: непосредственный / И.К. Бобкова, О.В. Кулямзина, Е.В. Евстигнеева // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 5. – С. 38-43.
3. Гавриш, Н.В. Феномен словесного творчества на этапе дошкольного детства. – Текст: непосредственный / Н.В. Гавриш // Педагогическое образование и наука. – 2016. – №6. – С. 62-67.
4. Коноваленко, В.В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Некоторые методы и приемы: методическое пособие для логопедов и воспитателей / В.В. Коноваленко. С.В. Коноваленко. – Москва: ГНОМ и Д, 2001. – 48 с. – Текст: непосредственный.
5. Ткаченко, Т.А. Формирование и развитие связной речи: методическое пособие / Т.А. Ткаченко. – Москва: Ювента, 2007. – 24 с. – Текст: непосредственный.
6. Gianni Rodari. «Grammatica Della Fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie», 1973. – 96 p.

**Педагогика**

#### **УДК 371**

**доцент Капустина Татьяна Вячеславна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент Феттер Павел Зигфридович**

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

### **ВОЗМОЖНОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ДИРИЖЕРСКО-ХОРОВОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ**

*Аннотация.* В статье рассмотрены возможности дистанционного обучения в процессе освоения студентами – будущими учителями музыки – дирижерско-хоровых дисциплин в структуре предметно-методического модуля основной профессиональной образовательной программы по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) Музыкальное образование. На основе обобщения соответствующего опыта изложены методические и практические аспекты дистанционного обучения в исследуемом аспекте на основе ресурса BigBlueButton, утвержденного в качестве основного в Омском государственном педагогическом университете. Показана работа со студентами, связанная с осуществлением музыкально-теоретического анализа на примере хорового произведения М. Парцхаладзе «Февраль или май», в связи с чем продемонстрированы возможности дистанционных технологий в аспекте общего, вокально-хорового, исполнительского, дирижерского аспектов анализа указанного хорового произведения.

*Ключевые слова:* дистанционное обучение, дирижерско-хоровая подготовка, хоровое произведение, ресурс видеоконференции BigBlueButton, музыкально-теоретический анализ хорового произведения.

*Annotation.* The article considers the possibilities of distance learning in the process of mastering by students – future music teachers – conducting and choral disciplines in the structure of the subject-methodical module of the main professional educational program in the direction of 44.03.01 Pedagogical education, orientation (profile) Music education. Based on the generalization of relevant experience, methodological and practical aspects of distance learning in the aspect under study are presented on the basis of the BigBlueButton resource approved as the main one at Omsk State Pedagogical University. The work with students related to the implementation of the musical-theoretical analysis of the choral work of M. Partskhaladze "February or May" is shown, in connection with which the possibilities of remote technologies in the aspect of general, vocal-choral, performing, conducting aspects of the analysis of this choral work are demonstrated.

*Keywords:* distance learning, conducting and choral training, choral work, BigBlueButton videoconference resource, musical and theoretical analysis of choral work.

**Введение.** Компьютерные технологии, необычайно интенсивные потоки информации, достижения в индустрии IT-технологий и обрушившаяся на мир эпидемия вируса covid-19 сформировали и укрепили новые позиции во многих сферах деятельности.

В существующих условиях многие основные профессиональные образовательные программы высшего образования, которые в прошлом закрепили определенные традиции, в частности, содержание, методы и формы обучения, сегодня претерпевают определенную трансформацию с позиций, прежде всего, выявления эффективных возможностей дистанционного обучения студентов, проведения занятий в данных условиях практически по всем учебным дисциплинам с использованием соответствующих дистанционных технологий.

Профессиональная подготовка учителя-музыканта, формирование его творческих навыков, знаний, умений, компетенций традиционно осуществляется в очном формате, причем, ряд учебных дисциплин профессиональной программы, связанных, например, с вокальной, дирижерской, музыкально-инструментальной подготовкой, проводятся в форме индивидуальных занятий со студентами. Это, прежде всего, связано с тем, что профессия учителя музыки отличается целым рядом особенностей, обуславливающих формы исключительно контактной работы студента и преподавателя, требующих систематического, постоянного, без преувеличения сказать, профессионально-личностного взаимодействия между ними.

Целью настоящей статьи является обобщение некоторого опыта использования дистанционных технологий в преподавании дирижерско-хоровых дисциплин в контексте профессиональной подготовки будущего учителя музыки и анализ их эффективных возможностей в указанном аспекте.

**Изложение основного материала статьи.** Еще несколько лет назад научный и прогрессивный мир только предлагал, обсуждал, экспериментировал и спорил о возможностях дистанционного обучения, а сегодня этот формат прочно закрепился в образовательной среде разного уровня.

Отношение к новым формам преподавания неоднозначно в силу многочисленных проблем, связанных не только с консервативностью мышления, но и с целым рядом распространенных трудностей. В частности, на сегодняшний день не существует универсальной платформы или ресурсов, где взаимодействие, например, музыкантов-исполнителей стало бы возможным в online-пространстве. Зачастую мы вынуждены использовать средства, обеспечивающие видео и аудиосвязь, такие, например, как Skype, Zoom, WhatsApp и др., в которых возможности и сами принципы действия нельзя, по нашему мнению, считать корректными для совместного музыкального творчества педагога и студента, например, в области музыкально-инструментального исполнительства. Как показывает анализ процесса профессиональной подготовки учителя музыки, имеют место и сложности технического свойства: некачественное или устаревшее оборудование, проблемы устойчивости интернет-сигнала, условия повседневного быта и др., которые влияют на качество взаимодействия педагога и студенческой аудитории.

Используя дистанционный формат, большинство педагогов задают себе профессиональные вопросы «кого готовим?» и «чему обучаем?». В контексте этого авторы ряда публикаций указывают на то, что «...стремительное развитие новых информационных технологий и быстрое их проникновение во все сферы жизни требует особого изучения и пристального внимания со стороны педагогов, а актуальность их применения в образовательном процессе бесспорна, так как она направлена на решение проблем дистанционного обучения» [2, С. 100]. Акцентируют внимание авторы и на необходимость реализации музыкально-образовательного процесса с необходимостью учета специфики последнего и прямо заявляют о том, что «...музыкальное дистанционное обучение вызывает ряд вопросов. В современном мире процессу музыкального образования всё же присуща традиционная методика обучения. Творческие навыки, способности, умения учитель передает ученику при индивидуальном обучении. Это специфика музыкального образования...» [6, С. 109]. Вместе с тем, два прошедших года заставили действительно по-новому взглянуть на компьютерные технологии и, по возможности, трансформировать их в формат дистанта, на чем, в частности, акцентировалось внимание музыкально-педагогической общественности в работах ученых [3], а также в содержании ряда соответствующих тематических вебинаров [4].

Не ставя целью в данной статье анализировать те или иные преимущества очного и дистанционного обучения, мы, тем не менее, считаем, что дистанционная форма обучения возможна и даже в ряде случаев целесообразна в условиях высшего образования, например, в дисциплинах теоретического цикла. К примеру, профессиональное становление высококвалифицированного пианиста в условиях виртуального образования – сложная и едва ли всецело выполнимая задача. Но, тем не менее, в наше время многие социальные нововведения, в том числе в связи с цифровизацией тех или иных аспектов жизнедеятельности, инновационные процессы, проникающие в процессы образования на различных уровнях решительно ставят перед педагогической действительностью задачу пересмотра традиционного стиля преподавания в пользу современного дистанционного формата, в котором проявляется новый потенциал приобретения теоретических знаний, развития практических умений и др. Сегодня объективно возможно интерактивное восприятие предмета, появляются возможности решения аналитических задач в работе с информацией и пр.

В настоящее время в Омском государственном педагогическом университете в качестве ведущего электронного ресурса определен ресурс BigBlueButton, платформа которого по функционалу не уступает передовым сервисам для проведения online-конференций и видеозанятий. У преподавателя и студентов в наличии целый инструментарий для диалогов, презентаций, работы на интерактивной доске, общих обсуждений индивидуальных сообщений, что позволяет быстро взаимодействовать и проводить занятия в различных вариантах, параллельно корректируя действия. Это позволяет преподавателю взаимодействовать одновременно с разным контингентом студентов, перестраивая свою педагогическую деятельность в конкретно заданных условиях, дает возможность свободного «маневрирования» в практических заданиях и теоретических вопросах, делая процесс преподавания подвижным, «подстраиваемым» под определенную аудиторию.

Рассмотрим некоторые аспекты дистанционного обучения на примере хоровых дисциплин, входящих в структуру профессиональной подготовки будущего учителя музыки. Основной спектр теоретических и практических возможностей в режиме дистанционного обучения в данных дисциплинах суть следующий: разбор, разучивание и исполнение музыкального материала в режиме online (сдача хоровых партий, исполнение в сопровождении компьютерной аранжировки, тестовые конструкторы и коллоквиумы и др.), совместное исполнение музыкальных произведений камерным составом с использованием ресурсов Smule, Vuzland, Startmarker и др., изучение, освоение и применение знаний и навыков хоровой работы на примерах выдающихся музыкантов и музыкантов-педагогов мирового уровня разных стран и исторических периодов в условиях, например, просмотра и анализа мастер-классов, открытых лекций, творческих лабораторий и мастерских и др.

Позитивная сторона дистанционного обучения заключается и в том, что у студента при изучении данных дисциплин появляются широкие возможности в приобретении знаний о современных тенденциях хорового исполнительства и хоровой педагогики, развиваются умения и навыки анализа и интерпретации приобретаемой информации, совершенствуются способы самостоятельной работы при использовании информационно-коммуникационных технологий, формируется профессиональный вкус, отбирается и применяется в процессе занятий определенный спектр различных видов электронных музыкальных инструментов для демонстрации результатов деятельности и др.

Одним из таких самостоятельных дистанционных форматов может выступать аналитическая работа студентов с хоровой партитурой. Исследовательская практика музыкального исполнительства актуальна в любое время во множестве прикладных аспектов музыкального искусства. Вместе с тем, анализируя, изучая и самостоятельно погружаясь в детали музыкального произведения, современный учитель-музыкант обязан быть состоятельным не только как специалист в области музыкально-педагогических и методических знаний, но и как исполнитель. Однако, следует заметить, что высокий



уровень исполнительства приходит не только с опытом многочисленных репетиций и выступлений, но и вследствие приобретения музыкальных знаний, развития умений работать с большим количеством информации и др.

Наш опыт работы показывает, что условия дистанционного обучения для видов учебной деятельности студентов, связанных с аналитической работой, достаточно оптимальны и могут быть эффективно использованы: в «арсенале» студентов имеется достаточно весомый интерактивный библиотечный фонд, виртуальный концертный зал, другие, в том числе Интернет-ресурсы. Они имеют возможность слушать различные интерпретации и исполнительские «прочтения» музыкальных произведений - от самостоятельного уровня до уровня высокохудожественного, профессионального, изучения их исторических, теоретических, стиливых, интонационных аспектов, анализа исполнительских трудностей произведений и др., на основе чего ими осмысливаются, аргументируются и предлагаются пути, способы и приемы для освоения произведения.

Находясь, таким образом, в дистанционных условиях, в том числе и по отношению к исполнительскому коллективу, будущий учитель музыки имеет большой спектр своеобразных «интернет-инструментов» в работе с хоровым произведением.

Приведем пример некоторых разделов анализа хорового произведения композитора Мираба Парцхаладзе «Февраль или май».

В процессе дистанционной работы студентам было предложено выполнить ряд заданий на предмет музыкально-теоретического и исполнительского анализа партитуры, имеющего в своей структуре ряд существенных позиций, таких, например, как общий анализ произведения, его вокально-хоровой разбор, определение исполнительских трудностей, характера дирижерского жеста и др. В качестве учебного пособия студентам было предложено изучить работу Т.П. Вишняковой и Т.В. Соколовой «Хрестоматия по практике работы с хором. Произведения для хора а cappella с солистом», в котором, среди многих других, помещена партитура рассматриваемого хорового произведения [1]. Поиск, изучение и структурирование информации привело студентов к выводам о том, что данное произведение написано в жанре эстрадной хоровой песни, представляющей собой двухчастную репризную форму. Построение первой части изложено двумя предложениями, которые составляют период. Вторая часть написана композитором в тональности параллельного минора, третья – точно повторяет построение первой, однако имеет заключительную коду (раздел) всего произведения.

Рассматривая тональный план произведения, студенты отмечали, что особенность этого произведения заключается в том, что разный гармонический колорит композитором накладывается на остинатный бас: такое построение характерно для вступительной и заключительной частей. Гармонический язык произведения не сложен: терпкость гармонии зависит от мелодии, которая как бы «расцветивает» аккордику с каждым ее новым нисходящим ходом.

Еще одной специфической особенностью анализируемого произведения, как отмечали студенты в своих работах, является метроритмическая формула построения. Вот как указала на это в своем задании одна из студенток: «Можно предположить, что композитор специально использует гомофонно-гармонический склад письма для того, чтобы ярче показать метроритмический рисунок произведения. Во второй части произведения мы встречаем элементы полифонического склада. Медленный темп и полифонические приемы второй части некоторым образом «размывают» ритмически-организованное построение крайних частей, что придает данному фрагменту лирическое, нежное звучание».

Выполняя вокально-хоровой анализ, студенты определили, что хоровое произведение «Февраль или май» написано для смешанного четырехголосного хора. Изложение общехоровой темы развивается автором на «вопрос» и «ответ». Вопросительная тема, звучащая у всех голосов, противопоставляется утвердительной интонации, характерной, прежде всего, для мужских голосов. Рассматривая тесситурные условия и диапазоны хоровых партий, студенты отмечали, что в целом произведение написано достаточно удобно для исполнения.

Большое значение, как показывает хоровая практика, имеет анализ исполнительских трудностей произведения. В рамках анализа хоровой работы мы совместно со студентами выявляли и анализировали трудности, которые могут возникнуть перед исполнителями этого произведения. Основную сложность мы находили в работе над стройностью гармонии. Широкое расположение аккордов в первой и заключительной частях произведения требует тщательного выстраивания голосов хора. На последующих этапах работы хормейстеру необходимо следить за тем, чтобы аккордовая структура не препятствовала развитию мелодической линии темы произведения. Кроме того, большую сложность несет в себе метроритмическая формула. Хормейстер, особенно на первоначальных этапах работы, должен объяснить исполнителям правило группировки, тщательно проработать ритмический рисунок этой метрической формулы.

Студенты также сходились во мнении, что быстрый темп оказывает влияние на дикцию, поэтому работать над произведением следует в среднем и медленном темпах. В работе над звуковедением хормейстеру важно стремиться к единой манере звукообразования. Правильная певческая позиция способствует точности интонирования, а также определенным способом облегчает работу над дикцией в хоре. Несмотря на то, что мелодия наполнена скачками, вокальную линию следует исполнять ровно и предельно связано. Дирижер должен внимательно следить за тем, чтобы певцы не изменяли вокальную позицию при исполнении скачков.

Одним из разделов музыкально-теоретического анализа хоровой партитуры, как указывалось выше, является определение характера дирижерского жеста. Для выполнения данного раздела работы студентам предварительно также предлагалось изучение соответствующего пособия [5]. Анализируя техническую сторону освоения произведения, студенты отмечали, что ее метрическая фигура сложна и своеобразна. Каждые два такта произведения дирижерская сетка изменяется с трехдольной на двухдольную. Главная задача дирижера – предвосхищать момент изменения группировки, а также совершенно точно проследивать ее ритмическую организованность.

Упругий, «сочный» характер звука непосредственно должен отображаться в жесте дирижера. Целесообразнее использовать малую амплитуду движений, лишь в кульминации можно использовать крупный, эффектный жест. Эффектным должно быть и начало всего произведения. Дирижеру следует добиваться ясности аффтакта, так как в нем уже закладывается темп, и динамика, а главное – колорит звучания в целом. Изменение темпа во второй части наполнит пластику дирижера легатым, плавным элементом.

Сам композитор назвал произведение «Февраль, или май» эстрадной песней для хора. Дирижер должен найти такое техническое решение, при котором бы исполняемое произведение выглядело легко и непринужденно.

Таким образом, выполненный студентами в дистанционном формате музыкально-теоретический анализ хорового произведения – это не только его детальный разбор, но и существенная ступень в самоподготовке, равно, как и саморазвитии педагогических и исполнительских навыков, ведущих, в том числе, к совершенствованию в организации хормейстерской деятельности при работе с хоровым коллективом, воспитание музыкального вкуса и профессиональной исполнительской уверенности, многих других профессионально значимых компетенций будущего учителя музыки.

**Выводы.** Подытоживая, кратко резюмируем вышеизложенное.

Дистанционное обучение, объективная необходимость которого возникла в последний период времени, характеризуется многими проблемами и противоречиями и представляется весьма неоднозначно в выражаемых сегодня

мнениях, суждениях как ученых, исследователей, так и практиков – педагогов-музыкантов: в работах многих авторов мы находим сегодня высказывания явно не в пользу дистанционного формата музыкально-образовательного процесса в целом и процесса формирования профессиональной готовности учителя музыки, в частности.

Вместе с тем, следует, как представляется, утвердиться во мнении о том, что многие аспекты содержания профессиональной подготовки учителя-музыканта, в том числе учебные дисциплины дирижерско-хоровой подготовки, вполне могут реализовываться в дистанционном формате. При этом следует, прежде всего, акцентировать внимание на тех разделах дисциплин, которые связаны с приобретением, накоплением, интерпретацией определенных музыкально-теоретических знаний, позволяющих студентам – будущим учителям музыки – выполнять разного рода работу, связанную с аналитической деятельностью, в том числе с осуществлением музыкально-теоретического анализа хоровых произведений. Наш опыт в указанном аспекте подтверждает эффективность использования дистанционного обучения в работе со студентами.

#### **Литература:**

1. Вишнякова, Т.П. Хрестоматия по практике работы с хором. Произведения для хора a cappella с солистом: учебное пособие / Т.П. Вишнякова, Т.В. Соколова. – СПб: Планета музыки, 2015. – 96 с. – ISBN 978-5-8114-1788-9. – Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/58838>.

2. Гаврилова Н.Ю. Дистанционное музыкальное обучение в учреждении дополнительного образования: Сборник материалов Международной научно-практической конференции «Профессиональное художественно-педагогическое образование: история, теория, методика, практика». – Омск, Изд-во ОмГПУ, 2020. – С. 100-101.

3. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Музыкальное творчество в дистанционной образовательной среде [Электронный ресурс] / Режим доступа: [http://mediamusic-journal.com/Issues/11\\_5.html](http://mediamusic-journal.com/Issues/11_5.html).

4. Дистанционные технологии в музыкальном образовании [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=H5salgStSts>.

5. Малько Н.А. Основы техники дирижирования / Н.А. Малько. – СПб: Композитор, 2015. – 252 с. – ISBN 978-5-7379-0817-1. – Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система / Режим доступа: <https://e.lanbook.com/book/73040>.

6. Украинец А.О. Дистанционное музыкальное обучение школьников в современных условиях: Сборник материалов Международной научно-практической конференции «Профессиональное художественно-педагогическое образование: история, теория, методика, практика». – Омск, Изд-во ОмГПУ, 2020. – С. 108-110.

**Педагогика**

#### **УДК 378**

**кандидат искусствоведения, доцент Карнаухова Вероника Александровна**

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);

**кандидат педагогических наук, доцент Макеева Анастасия Владимировна**

Нижегородский государственный инженерно-экономический университет (г. Княгинино)

### **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА: ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ ЕДИНОГО КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОГО ПРОСТРАНСТВА УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

*Аннотация.* Социально-педагогическая компетентность педагога: организация работы по проектированию единого культурно-просветительского пространства участников образовательного процесса. В рамках исследования проводились систематизация и изучение нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность социального педагога; исследовалась сущность, содержания деятельности социального педагога; создавались условия формирования у педагогов учебного центра знаний в области методики проектирования деятельности социального педагога в условиях формирования единого образовательного пространства в соответствии с ФГОС.

*Ключевые слова:* Социальный педагог, социальная адаптация, культурно-просветительские программы, обучающиеся, законные представители, педагогические работники.

*Annotation.* Socio-pedagogical competence of a teacher: organization of work on the design of a unified cultural and educational space of participants in the educational process. Within the framework of the study, systematization and study of normative legal documents regulating the activities of a social teacher were carried out; the essence and content of the activities of a social teacher were investigated; conditions were created for the formation of the teachers of the training center of knowledge in the field of methods of designing the activities of a social teacher in the conditions of the formation of a unified educational space in accordance with the Federal State Educational Standard.

*Keywords:* Social pedagogue, social adaptation, cultural and educational programs, students, legal representatives, teaching staff.

**Введение.** Одним из приоритетных направлений в педагогике современной российской высшей школы является развитие инновационных методов и технологий. Подобные технологии требуют соответственного анализа при подготовке специалистов, способных применять их на практике в профессиональной деятельности, внедрять в различные сферы не только образования, но и науки, культуры, экономики, техники и проч. Новые методы, которых требует решение задач сегодняшнего общества, являются следствием инновационных процессов в образовании, переживающего период интенсивной модернизации. Одним из наиболее востребованных среди них является метод проектирования. В современном мире, насыщенном информационными потоками различного качества, в условиях снижения культурного уровня подрастающего поколения важнейшей задачей педагогов является сохранение, формирование культурного облика населения путем приобщения к различным видам искусства и культуры, путем вовлечения обучающихся в культурно-массовые мероприятия. Для реализации перечисленных видов деятельности педагогу требуется компетенция по проектированию культурно-просветительских мероприятий, компетенция по разработке программ в области культурного

пространства. Однако существует следующее противоречие между запросом современного общества на организацию подобных мероприятий и отсутствием компетентности у педагогов по организации подобных мероприятий. В этой связи, мы считаем, что необходимо разработать программы дополнительного профессионального образования, целью которых будет являться формирование социально-педагогической компетенции в области реализации программ культурно-просветительской направленности в образовательном учреждении. В рамках нашего исследования проводился эксперимент, в котором приняли участие социальные педагоги, слушатели-обучающиеся центра дополнительного профессионального образования. Экспериментальной базой является центр дополнительного профессионального образования «УЦ Аспект».

**Изложение основного материала статьи.** В рамках исследования проводились систематизация, изучение нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность социального педагога; исследовалась сущность, содержания деятельности социального педагога; создавались условия формирования у педагогов учебного центра знаний в области методики проектирования деятельности социального педагога в условиях формирования единого образовательного пространства в соответствии с ФГОС.

В рамках исследовательской работы осуществлялась деятельность по способствованию развитию у педагогов УЦ «АСПЕКТ» навыков реализации методики проектирования деятельности социального педагога в условиях формирования единого образовательного пространства в соответствии с ФГОС, в результате перечисленного были созданы условия для развития формирования у педагогических работников УЦ «АСПЕКТ» профессиональных компетенций и трудовых действий для овладения знаниями и умениями в области деятельности социального педагога в условиях формирования единого образовательного пространства в соответствии с ФГОС ВО. При этом и педагогика высшей школы, всегда оперативно реагирующая на запросы общества, призвана внести свой вклад в развитие туристического менеджмента, направленного на сохранение культурно-исторических ценностей нижегородского региона. Высшее образование должно удовлетворить потребность в создании теоретической и практической базы для обучения студентов соответствующих специальностей и направлений (культурологов, обучающихся про профилю «Социальная культурная деятельность», специалистов в сфере гостиничного бизнеса, преподавателей общеобразовательных школ, ведущих дисциплины гуманитарного цикла и проч.).

«В настоящее время можно отметить стремительные изменения на всех уровнях российского образования. В сфере профессионального образования изменения ориентированы на реконструкцию процессов управления подготовкой специалистов, учитывающих потребности рынка труда, динамично меняющимся требованиям к профессионалу и запросам потребителя. Это способствует активному поиску новых форм организации образовательного процесса, которые отвечали бы вызовам современности и обеспечивали становление конкурентоспособного специалиста. Социально-педагогическое партнерство можно рассматривать как ресурс образовательного учреждения, способствующий развитию образовательных программ, объединяющий академические компоненты вузовского обучения с практическими аспектами подготовки будущего специалиста. Таким образом, реализация новых форм образовательной деятельности возможна на основе внедрения инноваций, применения технологий социально-педагогического партнерства, в том числе в сетевых форматах».

Основной целью работы было создание условий для развития формирования у педагогических работников, обучающихся по программам дополнительного профессионального образования в УЦ «АСПЕКТ» профессиональных компетенций и трудовых действий для овладения знаниями и умениями в области деятельности социального педагога в условиях формирования единого образовательного пространства в соответствии с ФГОС.

В рамках исследования проводился анализ научной литературы в области деятельности социального педагога: исследования Е.С. Полат, А.П. Тряпицына, Антонова Н.В. и др., в области проблемы формирования социально педагогической компетенции в условиях переподготовки: Ильченко О.М. и др. В сфере моделирования и проектирования культурно-просветительского пространства исследования Саласовой А.Л. и др.

В рамках работы по изучению нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность социального педагога были проанализированы следующие акты: ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профессиональный стандарт педагога, Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (ред. от 02.07.2021) // "Собрание законодательства РФ", 31.12.2012, N 53 (ч. 1), ст. 7598, Приказ Минпросвещения России от 26.08.2020 N 438 "Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным программам профессионального обучения" (Зарегистрировано в Минюсте России 11.09.2020 N 59784) // Официальный интернет-портал правовой информации <http://www.pravo.gov.ru>, 11.09.2020, Приказ Минобрнауки России от 01.07.2013 N 499 (ред. от 15.11.2013) "Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам" (Зарегистрировано в Минюсте России 20.08.2013 N 29444) // "Российская газета", N 190, 28.08.2013.

В рамках исследования осуществлялась деятельность по способствованию развитию у педагогов УЦ «АСПЕКТ» навыков реализации методики проектирования деятельности социального педагога в условиях формирования единого образовательного пространства в соответствии с ФГОС, в результате перечисленного были созданы условия для развития формирования у педагогических работников УЦ «АСПЕКТ» профессиональных компетенций и трудовых действий для овладения знаниями и умениями в области деятельности социального педагога в условиях формирования единого образовательного пространства в соответствии с ФГОС.

В рамках разработки содержания программы нами были выделены следующие планируемые результаты обучения по программе.

## Планируемые результаты/показатели обучения по программе

Виды деятельности	Профессиональные компетенции или трудовые функции (формируются и (или) совершенствуются) ПСК и ПК
Теоретические основы проектирования деятельности социального педагога в условиях реализации программ культурно-просветительской направленности.	ПК-1. Способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики.
Психолого-педагогические основы деятельности социального педагога в условиях реализации программ культурно-просветительской направленности.	ПК-6. Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями.
Психолого-педагогические основы деятельности социального педагога в условиях реализации программ культурно-просветительской направленности.	ПК-7. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ.

Исследование показателей сформированности профессиональных компетенций и трудовых действий педагогических работников УЦ «АСПЕКТ» определено следующими этапами:

Таблица 2

Методика	Результаты
Обзор отечественных и зарубежных научных исследований по проблеме формирования социально-педагогической компетентности педагога в условиях организации работы по проектированию единого культурно-просветительского пространства участников образовательного процесса.	Аналитический отчет по программе научно-исследовательской работы по теме «Обзор отечественных и зарубежных научных исследований по проблеме формирования социально-педагогической компетентности педагога в условиях организации работы по проектированию единого культурно-просветительского пространства участников образовательного процесса».
Метод наблюдения и беседы.	В результате проведенного наблюдения и предварительной беседы было установлено, что у педагогов УЦ «Аспект» недостаточно сформировано социально-педагогическая компетенция по организации единого культурно-просветительского пространства.
Анкетирование.	В результате проведенного анкетирования педагогов «УЦ Аспект» было установлено, что подавляющего большинства респондентов имеется потребность и необходимость формирования социально-педагогической компетенции по организации единого культурно-просветительского пространства.
Разработка программы методики, направленной на повышение уровня сформированности социально-педагогической компетентности педагога.	Выполнение заданий в рамках разработанной методики, направленной на повышение уровня социально-педагогической компетентности педагога.
Измерение уровня сформированности социально-педагогической компетентности педагога.	Выполнение входного тестирования.
Внедрение методики, направленной на повышение уровня сформированности социально-педагогической компетентности педагога.	Выполнение специально-разработанных заданий в рамках методики, направленной на повышение уровня сформированности социально-педагогической компетентности педагога.
Оценка уровня сформированности социально-педагогической компетентности педагога.	Разработка контрольно-измерительных материалов. Выполнение заданий, в рамках разработанной методики.

**Выводы.** В рамках исследования были проведены следующие виды работ: обзор отечественных и зарубежных научных исследований по проблеме формирования социально-педагогической компетентности педагога в условиях организации работы по проектированию единого культурно-просветительского пространства участников образовательного процесса, проведены наблюдения и беседы. Было организовано анкетирование педагогических работников УЦ «Аспект».

Была разработана программа методики, направленной на повышение уровня сформированности социально-педагогической компетентности педагога. В рамках экспериментального исследования было осуществлено измерение уровня сформированности социально-педагогической компетентности педагога внедрена методика, направленная на повышение уровня сформированности социально-педагогической компетентности педагога, а также проведена процедура оценки уровня сформированности социально-педагогической компетентности педагога.

**Литература:**

1. Антонов, Николай Викторович. Социально-педагогическое проектирование профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Антонов Николай Викторович; [Место защиты: Моск. гор. пед. ун-т]. – Москва, 2018. – 23 с.
2. Ильченко Ольга Михайловна. Развитие профессиональной компетентности педагогов социокультурной сферы в процессе переподготовки : диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.05 / Ильченко Ольга Михайловна; [Место защиты: Челяб. гос. акад. культуры и искусства]. – Челябинск, 2008. – 166 с.: ил. РГБ ОД, 61 09-13/279

3. Кузнецова А.А. Менеджмент организации: внешние факторы успешности и удовлетворенности профессиональной деятельностью Вестник НГИЭИ». – № 1 (92). – 2019. – 158 с. – URL: [http://vestnik.ngiei.ru/?page\\_id=1703](http://vestnik.ngiei.ru/?page_id=1703)
4. Медведева, Т.Ю. Анализ содержательных характеристик профессиональной культуры специалиста / Т.Ю. Медведева, Г.А. Папуткова // Перспективы науки. – 2020. – № 5(128). – С. 160-162.
5. Милькевич О.А. Основания моделирования социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия // Междунар. науч.-исслед. журн. – 2017. – № 1-3 (55). – С. 46-48.
6. Приказ Минобрнауки России от 01.07.2013 N 499 (ред. от 15.11.2013) "Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам" (Зарегистрировано в Минюсте России 20.08.2013 N 29444) // "Российская газета", N 190, 28.08.2013
7. Приказ Минпросвещения России от 26.08.2020 N 438 "Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным программам профессионального обучения"(Зарегистрировано в Минюсте России 11.09.2020 N 59784) // Официальный интернет-портал правовой информации <http://www.pravo.gov.ru>, 11.09.2020
8. Салаева Алла Леонидовна. Моделирование культурно-образовательного пространства общеобразовательного учреждения на основе кластерного подхода: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Салаева Алла Леонидовна; [Место защиты: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева"]. – Чебоксары, 2015. – 148 с.
9. Сизова О.А. Технологии социально-педагогического партнерства в формировании культурно-образовательного пространства / Т.Ю. Медведева, О.А. Сизова, Е.Н. Галкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-4. – С. 261-264.
10. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (ред. от 02.07.2021) // "Собрание законодательства РФ", 31.12.2012, N 53 (ч. 1), ст. 7598
11. Project Management Development as a Higher School Pedagogy Priority / Karnaukhova Veronika A., Sizova Olga A., Medvedeva Tatyana Yu., Okuneva Polina E., Kostyleva Elena A., Kostylev Denis S. / Modern Journal of Language Teaching Methods ISSN: 2251-6204 <http://mjltm.org/article-1-354-en.pdf>

Педагогика

УДК 373.292

**кандидат педагогических наук, доцент Картавцева Ольга Дмитриевна**  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);  
**магистрант Бабич Ольга Викторовна**  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

#### НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация.* В статье рассматриваются научные основы художественной подготовки дошкольников, описывается актуальность темы, проведен анализ различных концепций и идей художественно-эстетического развития учащихся в работах известных педагогов и психологов, предложена авторская модель художественной подготовки дошкольников.

*Ключевые слова:* художественная подготовка дошкольников, художественно-эстетическое развитие, принцип эмоционального освоения и вживания, полихудожественное воспитание, творческие созидательные силы учителя, зона ближайшего развития, подход природосообразного обучения и развития учащихся, методы и принципы художественной подготовки дошкольников.

*Annotation.* The article examines the scientific foundations of the artistic training of preschoolers, describes the relevance of the topic, analyses various concepts and ideas of artistic and aesthetic development of students in the works of famous teachers and psychologists, and proposes the author's model of artistic training of preschoolers.

*Keywords:* artistic training of preschoolers, artistic and aesthetic development, the Principle of emotional development and getting used to, poly-artistic education, creative powers of the teacher, the zone of proximal development, the approach of nature-based teaching and development of students, methods and principles of artistic training of preschoolers.

**Введение.** Художественная подготовка в дошкольном возрасте, играет очень важную роль в общем развитии личности. Существует ряд причин, требующих специальное рассмотрение аспектов художественной подготовки дошкольников. Так в дошкольных учреждениях сократилось количество часов по изобразительному искусству. В некоторых специальных педагогических учебных заведениях отсутствует подготовка специалистов по изобразительному искусству. Кто-то из детей дошкольного возраста вообще не посещают детский сад и лишены какой-либо подготовки. В результате, дети поступающие в школу искусств, для обучения по программе класса раннего эстетического развития и развивающей программе «изобразительное искусство», не имеют достаточного уровня художественной подготовки. У них не сформированы формообразующие движения, умения и навыки работы с художественными материалами, отсутствуют представления об основах изобразительной деятельности, слабо развита эмоционально-чувственная сфера. При этом современное образование должно подготовить личность, способную к инновациям, личность гармоничную, с развитыми способностями, личность – творца. Проблему художественной подготовки дошкольников и общего их психического развития рассматривали Е.А. Флерина, Н.П. Сакулина, Т.С. Комарова, А.И. Савенков, Т.Г. Казакова, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, Е.И. Игнатьев, Б.М. Неменский, Б.П. Юсов Н.Н. Елисева, и др.

**Изложение основного материала статьи.** Большинство ученых проблема художественной подготовки дошкольников рассматривается в аспекте их эстетического и эмоционального развития. Из психологии дошкольников известно, что у них интенсивно развивается эмоционально-чувственная сфера. Эмоции накапливаются через переживания и далее формируются такие эмоциональные качества, как эмоциональная отзывчивость, эмоциональная активность. Если эмоции ребенка будут направлены в русло художественной деятельности, то постепенно формируются способности эстетического характера: эстетический вкус, эстетические потребности. Поэтому Б.М. Неменский настаивал, чтобы в художественной подготовке учащихся реализовывался принцип эмоционального освоения и вживания в изобразительный материал и применялся метод эмоционального погружения в учебный процесс [8]. Проблему эстетического и художественно-эстетического развития дошкольников, и даже развития их художественных способностей рассматривали Е.А. Флерина, Н.П. Сакулина, Т.С. Комарова, А.И. Савенков, Т.Г. Казакова, Н.Н. Елисева, Б.М. Неменский. Так, один из

современных исследователей Н.Н. Елисеева, рассматривает подготовку дошкольников как процесс художественно-эстетического развития и развития их художественно-творческих способностей. Она использует для этой цели метод интеграции различных видов искусств- музыки, изобразительного искусства, литературы и разные виды творческой деятельности, такие как художественно-творческая, игровая, читательская, познавательно-исследовательская [3, С. 6]. Интегративный подход использовался во многих исследованиях художественной подготовки дошкольников в академической педагогической науке. Е.А. Флерина рассматривала в своих исследованиях детское изобразительное творчество, художественное воспитание детей, их эстетическое воспитание, придавала огромное значение красоте в жизни ребенка, и в искусстве, считала их средствами всестороннего развития детей. Эстетическое воспитание рассматривалось в ее работах как важная составляющая часть общего гармоничного развития учащихся [11]. Н.П. Сакулина была тонким знатоком детского творчества, в своих исследованиях рассматривала рисование в дошкольном возрасте, роль слова и наглядных приемов в обучении рисованию и лепке в детском саду [10]. Ее ученики: Т.С. Комарова, Т.Г. Казакова продолжили исследования художественной подготовки дошкольников. Комарова Т.С. является создателем целостной системы художественно-эстетического воспитания дошкольников. Она исследовала также процесс развития у учащихся формообразующих движений. В частности, она писала: «Направляя взором действия рук при создании рисунка, ребенок все время сверяет создаваемое с представлением того, что должно получиться, и исправляет изображение в соответствии с образовавшимся представлением» [7, С. 38]. Григорьева Г.Г. рассматривает процесс развития дошкольников в изобразительной деятельности и особенности развития у них художественных способностей.[2] В работах Казаковой Т.Г. рассматривается процесс развития дошкольников на занятиях изобразительным искусством, описаны теория и методика развития детского изобразительного творчества [5]. О необходимости формирования целостного сознания учащихся в процессе художественной подготовки писали Б.П. Юсов, О.Д. Картавцева, Т.С. Есян. Так Юсов Б.П. предложил и научно обосновал модель развития целостного художественного сознания ученика, описал концепцию полихудожественного воспитания.[12] Картавцева О.Д., описывая педагогику развития сил личности в творческой деятельности, подчеркивает, что развитие ребенка зависит от сил взрослых окружающих, какими силами в детстве питается ребенок от взрослых, те силы он и будет излучать всю оставшуюся жизнь, а педагогическая поддержка рассматривается как поддержка духовной силой: «Чем поддерживает учитель своих учеников? Своей духовной силой» [6, С. 41]. Творческими силами автор называет силы созидательные – силу любви, силу веры, силу знания, силу внимания и заботы, силу уважения к ребенку, силы способности учителя к художественной деятельности. Именно они, в первую очередь создают пространство в котором учащиеся могут развиваться целостно и природосообразно [6]. Психологи В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, Е.И. Игнатьев рассматривали вопросы детской психологии и психологии детского творчества. В психологии изобразительной деятельности детей Е.И. Игнатьева творческая деятельность дошкольников рассматривается в общих вопросах художественного развития, и как анализ стереотипных изобразительных представлений учащихся, соответственно их психологическим возможностям восприятия, понимания и опыта [4]. Мы рассматриваем художественную подготовку дошкольников как часть их общего психического развития. Поэтому для нашего исследования важны также материалы Л.С. Выготского, который ввел в психологию понятие зоны ближайшего развития. Основной характеристикой данной зоны, является возможность ребенка решать задачи с помощью учителя, которые он не может решить самостоятельно, но после совместного успешного опыта, в нашем случае изобразительного, он способен сам решать аналогичные изобразительные задачи. В данной зоне вслед за обучением «подтягивается» или ускоряется процесс общего психического развития и развития художественных способностей эстетического характера. По мнению Л.С. Выготского, процессы развития идут вслед за процессами обучения, обучение создает зону ближайшего развития [1]. Мы предлагаем такую модель художественной подготовки дошкольников, где художественная подготовка рассматривается как зона общего ближайшего развития ребенка. Поэтому в ее реализации важно реализовать принцип сотворчества и принцип сотрудничества учителя с дошкольниками. В этом процессе совместной деятельности учителя и учеников максимально реализуется потенциал общего психического развития учащихся, происходит «пробуждение» художественного центра в коре головного мозга, который в дальнейшем обеспечивает успешное развитие художественных способностей учащихся, В зоне ближайшего развития происходит также интенсивное приобретение учащимися формообразующих движений и других навыков практической деятельности. Наша модель является интегрированной, в ней интегрированы различные виды деятельности дошкольников и различные виды искусств – музыка, поэзия, изобразительное и декоративное искусство, которые используются как средства эстетического воздействия на учащихся. Виды деятельности дошкольников: изобразительная, декоративно-прикладная, учебно-познавательная, игровая, речевая, выставочная, деятельность, связанная с физической активностью, моторными движениями. В модели также используются все возможные средства эстетического воздействия, которыми богаты различные виды искусств – музыки, поэзии, изобразительная наглядность, изделия народных промыслов, и вдохновляющее влияние природы на ребенка, богатство ее форм, цвета, материальности. На самом деле, природа является источником силы для ребенка, которые его питают, усиливают физические, эмоциональные и умственные возможности. В нашей модели художественной подготовки дошкольников основным подходом является подход природосообразного воспитания, обучения и развития дошкольников. Реализация данного подхода заключается прежде всего в создании эмоционально-благоприятной обстановки, где бы дети чувствовали себя в психологической безопасности. Данная обстановка создается созидательными силами учителя: добротой, любовью, ласковостью, вниманием, нежным отношением, великодушием, заботливым отношением. Безопасность – это первое условие сохранения целостности сознания учащихся и открытости их восприятия, через которую в них входит все богатство изобразительной информации. Здесь реализуются принципы: принцип доверия, принцип честности, принцип привязанности ученика к учителю. Реализация принципа привязанности ученика к учителю указывает на многообразные эмоционально-чувственные связи между всеми детьми и учителем и это многократно усиливает обучающий и развивающий эффект. Для сохранения целостности сознания учащихся важно применять метод активного включения всех органов чувств ребенка в познавательную изобразительную деятельность. Для этого удачно использовать походы в природу, слушать звуки природы, использовать в качестве природы объекты природы: цветы, плоды, которые можно не только рисовать, но и трогать, вдыхать их аромат, пробовать на вкус. В реализации модели используются различные методы. И прежде всего метод эмоционального погружения в изобразительную информацию урока, где при встрече с прекрасным в искусстве дошкольники переживают множество позитивных эмоций, радости, восхищения, делают неожиданные открытия. Если дети, не были эмоционально «подавлены» в семье, то они как правило, эмоционально активны и отстаивают свою самостоятельность. Если у ребенка слабая эмоциональная реакция, то учителю понадобится уделить ему много сил, внимания, доброты и заботы, чтобы он почувствовал себя свободным и начал легко эмоционально реагировать. На самом деле, изначально учащиеся «заражаются» приятными эмоциями и эстетическими чувствами от учителя, и это природосообразный процесс, поэтому он сопровождается радостью и вдохновением. По мере накопления опыта изобразительной деятельности и общения учащиеся-дошкольники приобретают собственную эстетическую, эмоциональную и художественную активность, самостоятельность, инициативность. Сила эмоций в свою очередь усиливает интерес дошкольников к изобразительной деятельности. Следует отметить особо рассмотреть принцип

свободы в художественной подготовке дошкольников. Умственная, эмоциональная, физическая активность в соответствии с данным принципом проявляется спонтанно и не всегда укладывается в рамки дисциплины. У каждого учителя свое педагогическое чутье на условия реализации принципа свободы в системе ограничений. В художественной подготовке дошкольников для развития их формообразующих движений и других практических навыков изобразительной деятельности используется метод создания ситуации умножения двигательной активности, при помощи которого обеспечивается разнообразие движений рук, пальчиков, развивающих мелкую моторику. В художественной подготовке дошкольников и используются такие методы, как метод смены видов деятельности, метод воспитания в детях уверенности в собственных действиях, метод активизации всей психики ребенка, включая эмоциональное состояние, метод педагогической поддержки и др. Художественная подготовка дошкольников содержит в себе огромный обучающий и развивающий потенциал при методически грамотной организации учебно-воспитательного процесса.

**Выводы.** Результаты эксперимента подтвердили эффективность эстетического и художественного развития дошкольников при использовании интегрированной модели художественной подготовки, основанной на подходе природосообразного воспитания, обучения и развития детей. В данной модели художественная подготовка рассматривается как зона общего ближайшего развития ребенка и в ней реализуются принципы и применяются методы, позволяющие сохранить целостность сознания учащихся. Это такие принципы, как принцип сотворчества и принцип сотрудничества учителя с учащимися, принцип доверия, принцип честности, принцип привязанности ученика к учителю, принцип свободы. В реализации модели художественной подготовки дошкольников применяются следующие методы: метод эмоционального погружения в изобразительную информацию урока, метод активизации всей психики ребенка, включая его эмоциональное состояние, метод создания ситуации умножения двигательной активности, метод смены видов деятельности, метод воспитания в детях уверенности в собственных действиях, метод педагогической поддержки. Модель художественной подготовки дошкольников предусматривает выполнение различных видов деятельности, в ней применяются все возможные средства эстетического и эмоционального воздействия на учащихся, природа рассматривается и используется как источник сил для ребенка, которые его питают и поддерживают эмоционально и физически. Особая роль в реализации данной модели отводится учителю, как носителю созидательных сил добра, заботы, внимания, которые питают силы учащихся и поддерживают их в художественной деятельности и эстетическом развитии. Использование в модели художественной подготовки дошкольников некоторых положений педагогики развития сил личности увеличивают ее обучающий и развивающий потенциал.

#### **Литература:**

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М: Педагогика, 1991. – 468 с.
2. Григорьева Г.Г. Развитие дошкольников в изобразительной деятельности. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М: Кафедра-М; Academia, 1999. – 344 с.
3. Елисеева Н.Н. Развитие художественно-творческих способностей дошкольников на основе принципа интеграции различных видов искусства / Н.Н. Елисеева. – Текст: непосредственный // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Международной научной конференции. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). – Краснодар.: Новация. – 2016. – С. 105-108 – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/187/9656/> (дата обращения: 22.11.2021)
4. Игнатьев Е.И. Психология изобразительной деятельности детей. – М: Учпедгиз, 1961. – 223 с.
5. Казакова, Т.Г. Изобразительная деятельность и художественное развитие дошкольников. – М: Педагогика, 1983. – 112 с.
6. Картавцева О.Д. Научные основы экзистенциальной педагогики. Монография. – Ростов н/Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2011. – 252 с.
7. Комарова Т.С. Развитие художественных способностей дошкольников. Монография. – М: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2015. – 144 с.
8. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М: Издательский центр «Академия», 2000. – 456 с.
9. Неменский Б.М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания: Кн. для учителя. – М: Просвещение, 1981. – 192 с.
10. Сакулина, Н.П. Рисование в дошкольном детстве. – М: Просвещение, 1965. – 214 с.
11. Флерина Е.А. Изобразительное творчество детей дошкольного возраста. – М: Учпедгиз, 1956. – 160 с.
12. Юсов Б.П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство» // Избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования полихудожественного воспитания детей. – М: Компания Спутник+, 2004. – 253 с.

**Педагогика**

#### **УДК 373.292**

**кандидат педагогических наук, доцент Картавцева Ольга Дмитриевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);

**магистрант Водопьянова Юлия Алексеевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);

**магистрант Бабанина Юлия Викторовна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

#### **СТРУКТУРА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И УСЛОВИЯ ИХ РАЗВИТИЯ У УЧАЩИХСЯ**

*Аннотация.* В статье представлены актуальность и теоретические основы развития художественных способностей учащихся, представлен анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования, рассматривается структура художественных способностей, описана развивающая педагогическая технология и условия развития способностей учащихся на занятиях изобразительным искусством.

*Ключевые слова:* развитие художественных способностей, структура способностей, зрительное восприятие, чувство цвета, зрительная память, воображение, художественный вкус, принцип интенсивного обучения и развития учащихся, развивающая педагогическая технология, условия, принципы и методы развития способностей учащихся, педагогическая рефлексия.

*Annotation.* The article presents the relevance and theoretical foundations for the development of students' artistic abilities, presents the analysis of psychological and pedagogical literature on the topic of research, the structure of artistic abilities is considered, developing pedagogical technology and the conditions for the development of students' abilities in visual arts are described.

*Keywords:* development of artistic abilities, abilities structure, visual perception, feeling of color, visual memory, imagination, artistic taste, principle of intensive learning and student development, developing pedagogical technology, conditions, principles and methods of development of students' abilities, pedagogical reflection.

**Введение.** Исследование структуры художественных способностей и условий их развития у учащихся на уроках изобразительного искусства соответствует духу современного образования, в котором личностному и творческому развитию учащихся отводится ведущая роль и потребностью общества в творческих личностях, которые способны создавать, творить. Известно, что средствами изобразительного искусства возможно развивать все универсальные способности: внимание, различные виды восприятия, все виды мышления, воображение, память, чувство гармонии, эстетический и художественный вкус, эстетические потребности, позволяющие человеку чувствовать полноту жизни и реализовать свой творческий потенциал. Насколько безграничны индивидуальные возможности и учителя и ученика, настолько неисчерпаема тема исследования развития художественных способностей. Однако практика развития способностей учащихся на уроках изобразительного искусства остается недостаточно освещенной в методической литературе, нет достаточного количества развивающих программ, педагоги не всегда знают структуру художественных способностей, их специфику, не имеют опыта саморазвития своих способностей. В научных трудах К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Б.М. Теплова, Е.И. Игнатьева, Н.Н. Волкова, В.И. Киреевко, В.С. Кузина рассматриваются психологические особенности развития способностей, в том числе, художественных. Такие ученые и педагоги как Д.Н. Кардовский, П.П. Чистяков, Н.Н. Ростовцев, А.Е. Терентьев, В.П. Зинченко, Ю.В. Коробко, Картавцева О.Д. исследовали условия развития способностей обучающихся к изобразительной деятельности. Платонов К.К. специально рассматривали психологию способностей к изобразительной деятельности и утверждал, что способности развиваются по спирали [10, С. 36]. Кузин В.С. представил в своих фундаментальных трудах по психологии искусства все возможные способности к изобразительному искусству, описал их особенности и характеристики [8]. Волков Н.Н. исследовал такие способности, как зрительное восприятие предмета и зрительное восприятие рисунка и обосновал, что это две различные способности [1]. Киреевко В.И. описал психологию способностей к изобразительной деятельности и особенно много уделил внимания целостному зрительному восприятию и условиям его развития [6]. Игнатьев Е.И. рассматривал вопросы психологического анализа процесса рисования детей, исследовал такую способность как воображение и его развитие в творческой деятельности учащихся [3]. Коробко Ю.В. описал условия формирования и развития зрительного восприятия цвета, теоретические и методические основы формирования целенаправленности видения на занятиях живописью [7]. Зинченко В.П. исследовал процесс развития способностей обучающихся на занятиях учебным рисунком [2]. Ростовцев Н.Н. и Терентьев А.Е. рассматривали общие вопросы развития способностей учащихся на занятиях рисованием [11]. В свою очередь Терентьев А.Е. не только описал способности обучающихся к быстрому рисованию, и способности к педагогическому рисованию, а также предложил методику их развития [13]. Картавцева О.Д. рассматривала вопросы развития художественных способностей учащихся в интенсивном обучении изобразительному искусству и сил – способностей одаренных детей в частности [4]. Ядром способностей, по мнению С.Л. Рубинштейна, являются психические процессы и качество этих процессов [12, С. 9].

**Изложение основного материала статьи.** Способности – это психические функции, направленные на специфику деятельности и развиваются они только в этой деятельности. Предлагается структура способностей, в которой есть базовые способности, способности сложной формы и высшие способности. В психолого-педагогической литературе большое место отводится исследованию способностей, связанных со зрительным восприятием и его характеристиками: константностью, осознанностью, целостностью, избирательностью. Существуют различные виды зрительного восприятия: зрительное восприятие природы, зрительное восприятие рисунка, силуэтное видение, целостное видение, тональное видение, живописное видение, объемное видение, острая зрительная чувствительность, зрительная память, зрительные пространственно-образные представления. Все художественные способности зависят в первую очередь от зрительного восприятия. Так как для развития всех видов зрительного восприятия нужны годы работы в области изобразительного искусства, у наших учащихся зрительное художественное восприятие не развито, или развито в малой степени. Однако это не является препятствием для развития способностей их эмоционально-чувственной сферы и способностей этого уровня. Так чувство цвета развивается, благодаря тому, что вызывает сильную эмоциональную реакцию у учащихся и они предпочитают использовать яркие, чистые цвета и краски, никогда не уставая, а наоборот, испытывая прилив сил. Чувство формы, чувство массы и чувство материальности также интенсивно развиваются, потому, что тактильные ощущения продолжают быть для них важным инструментом познания мира форм и они часто трогают природу, прикасаются к ней. Такие художественные способности, как чувство цвета, чувство линии, чувство плоскости, чувство пространства, чувство тона, чувство пропорций, чувство ритма, чувство контраста развиваются в процессе обучения, с использованием, доступных для учащихся, основ изобразительной грамоты. Успешность развития любой из способности зависит от такой универсальной способности как внимание. Позже всех развиваются способности к изобразительной деятельности, которые связаны с моторными движениями, движениями руки, их также называют формообразующими движениями, или графическими. Способности имеют свои особенности, например, чувство цвета является синтезом таких способностей как: зрительное восприятие цвета, чувство цветового тона, острая зрительная чувствительность, чувство цветового контраста, зрительная память на цвет. Если рассматривать зрительную память как художественную способность, то она тоже является синтезом всех видов зрительного восприятия, зрительных образных и пространственных представлений, а также проявляется вместе с композиционным мышлением и творческим воображением. Имеются специфические способности, и способности сложной формы, такие как, например, образно-пространственные представления, художественно-образные представления, композиционно-образные представления. Логично, что все они развиваются в процессе длительного опыта изобразительной деятельности, но в детских работах всегда присутствует образ как особая художественная и эстетическая выразительность, и детские работы оцениваются по единственному критерию – наличию в них образа. Такие способности как воображение, потребность в творческой деятельности, эстетический и художественный вкус, с одной стороны относятся к высшим способностям, с другой стороны, их присутствие можно наблюдать в работах учащихся и в процессе их творческой деятельности. В условиях раннего художественного образования эмоционально-чувственная сфера личности ребенка, в зоне ближайшего развития, позволяет в первую очередь развиваться таким способностям как острая зрительная чувствительность, чувство цвета, чувство контраста не затрагивая и не беспокоя интеллект ребенка. Далее, с одиннадцати лет, как утверждают психологи, начинается интенсивное интеллектуальное развитие, которое всегда личное, и его признаки выражаются в том, что подростки любят рисунок, они с удовольствием и вниманием анализируют природу, где участвуют мыслительные процессы анализа, синтеза, абстрактного мышления. На самом деле абстрактное мышление у современных



учеников пробуждается раньше. Они способны определять пропорции гораздо раньше, в десять и даже в девять лет. Творческое развитие, развитие художественных способностей в академической науке всегда рассматривался как процесс активизации деятельности учащихся. Современное обучение сегодня является интенсивным. Метод активизации деятельности учащихся соответствует самой идее интенсивного обучения, при этом происходит ускорение познавательных, мыслительных процессов, усиливается поток ассоциативных решений и в целом ускоряется процесс общего развития учащихся [5]. Поэтому интенсивное обучение содержит в себе все условия развития художественных способностей учащихся. Для развития художественных способностей создаются авторские педагогические развивающие технологии. Педагогическая технология – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения [9, С. 27-28]. Педагогические технологии имеют структуру, состоящую из элементов: цели, содержание, средства педагогического взаимодействия, организация процесса развития способностей, ученик, учитель, результат деятельности. Развивающая технология – это модель совместной деятельности учителя и обучающихся с целью развития художественных способностей учащихся в наиболее психологически и методически комфортных условиях. Целью нашей технологии является развитие у учащихся таких способностей как чувство цвета и зрительная память. В содержание технологии входят: грамотно поставленные развивающие задачи занятия, разработка развивающей программы, специальных заданий и упражнений на развитие способностей. Принцип сознательного отношения учащихся к своему развитию реализуется, когда ученики всегда помнят, какие способности на занятии у них развиваются. Это позволяет им более точно решать изобразительные задачи. Организация процесса развития способностей в методическом плане заключается в грамотной организации натурной постановки, где натура содержит в себе определенные характерные особенности, передача которых возможна с использованием художественных средств выразительности. Именно художественно-выразительные изображения свидетельствуют о наличии художественных способностей у учащихся. В наглядности также применяются образцы, содержащие высокий уровень художественной выразительности. Наиболее эффективным средством, стимулирующим развитие художественных способностей учащихся является педагогическое рисование учителем. Его также можно назвать средством педагогического воздействия. В развивающей технологии реализуются принципы развития учащихся в творческой деятельности: принцип идеала, как ориентира в развитии, принцип уважения и любви ребенка, принцип свободы, принцип систематичности развивающих упражнений. К методам, реализующимся в развивающих технологиях относятся: метод наблюдения за развитием способностей и сил учащихся, метод педагогической поддержки, метод педагогического сопровождения, метод сотрудничества учителя и учащихся. Картавцева О.Д. пишет: «Сотрудничество – процесс духовный, духовное равенство учителя и ученика, где учитель превосходит ученика благодаря своему профессиональному и жизненному опыту, а ученик превосходит учителя по врожденным силам – способностям» [4, С. 120]. Такие принципы как принцип честности и принцип доверия обязательно должны реализовываться в развивающих технологиях для создания пространства психологической безопасности учащихся, это основное условие эффективного развития художественных способностей учащихся. Успешное развитие способностей учащихся зависит от полноты реализации технологии, всех ее элементов, от методов активизации творческой деятельности учащихся, от индивидуальной многогранности творческого потенциала учителя и учеников.

**Выводы.** Развивающие педагогические технологии всегда авторские, их разрабатывают и реализуют педагоги, имеющие определенные профессиональные компетенции, способности, умения, навыки и опыт. И прежде всего опыт саморазвития собственных художественных способностей. Замечено, что учителя, реализующие развивающие технологии постоянно развиваются в художественном творчестве. У учащихся эффективно развиваются художественные способности, если у учителя развиты педагогическая рефлексия и эмпатия. Технологии развития способностей учащихся успешно реализуются при условии, если учитель знает структуру способностей к изобразительной деятельности, знает психолого-возрастные особенности и возможности учащихся, владеет теорией изобразительной грамоты, практическим опытом академических рисунка и живописи. Если он владеет педагогическим рисованием, умеет «читать» работы учащихся, узнавая в них проявленные способности и степень их развития. Владеет методами активизации творческой деятельности учащихся, интенсифицируя процесс не только обучения, но и процесс развития их способностей. Такой учитель умеет организовывать натурные постановки с выразительной и ясно читаемой натурой, умело руководит учебным процессом, корректирует восприятие природы учащихся, корректирует процесс их работы, уводя от ошибок. Внимание к учащимся должно быть искренним, это усиливает интерес учащихся к деятельности и собственному развитию. Методы, используемые в развивающих технологиях: метод наблюдения за процессом развития способностей учащихся, метод педагогических установок на осознанное развитие способностей учащимися, метод вдохновения учащихся своими примерами творчества, метод педагогической поддержки и педагогического сопровождения процесса развития способностей учащихся на уроках изобразительного искусства, метод творческих выставок. Средства, активизирующие процесс развития способностей учащихся: вдохновляющий пример учителя, его картины и рисунки, выразительная и разнообразная наглядность и натура, виртуозное педагогическое рисование учителя, творчество любимых художников, творческие встречи с выдающимися художниками.

#### Литература:

1. Волков Н.Н. Восприятие предмета и рисунка. – М: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 507 с.
2. Зинченко В.П. Развитие творческих способностей на занятиях академическим рисунком. – Ростов н/Дону: РГПУ. – 1996. – 126 с.
3. Игнатьев Е.И. Психология изобразительной деятельности детей. – М: Гос. уч.-пед. изд-во Мин. прос. РСФСР, 1961. – 221 с.
4. Картавцева О.Д. Технологии развития сил – способностей учащихся в творчестве // Методы и формы работы по выявлению и сопровождению одаренных детей: монография / Л.Г. Ушакова, Т.В. Якимова, Е.В. Изюсина [и др.] под общ. ред. Н.В. Лалетина. – Красноярск: Центр информации, 2011. – С. 114-125
5. Картавцева О.Д. Методика обучения изобразительному искусству (интенсивный курс). Уч. пос. – Ростов н/Дону: Изд-во РГПУ, 2003. – 112 с.
6. Киреев В.И. Психология способностей к изобразительной деятельности. – М: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 303 с.
7. Коробко Ю.В. Постановка глаза на живописное восприятие цвета: Монография. – Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2005. – 210 с.
8. Кузин В.С. Психология. Учебник. 4 изд. перераб. и доп. – М: «Агар» 1999. – 304 с.
9. Педагогические технологии: Учеб. пос. для студ. пед. спец. / под общ. ред. В.С. Кукушина. – Изд.4-е. Ростов н/Дону: Издательский центр «МарТ»; Феникс, 2010. – 333 с.
10. Платонов К.К. Проблемы способностей. – М: Наука, 1972. – 310 с.
11. Ростовцев Н.Н. Терентьев А.Е. Развитие творческих способностей на занятиях рисованием. Уч. пос. для студ. – М: Просвещение, 1987. – 176 с.

12. Рубинштейн С.Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории // *Вопр. психологии.* – 1960. – № 3. – С. 3-15
13. Терентьев А.Е. Рисунок в педагогической практике учителя изобразительного искусства. Пособие для учителей. 2-е изд. доп. и перераб. – М: Просвещение, 1981. – 173 с.

Педагогика

УДК 373.2

магистрант Кириллина Варвара Владимировна

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры

дошкольного образования Баишева Мария Ивановна

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск)

### ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ НАРОДА САХА В ВОСПИТАНИИ ДУХОВНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ МАЛЬЧИКОВ

*Аннотация.* Закономерности этнокультурной среды и ценности воспитания духовной безопасности у народа саха обеспечивают высокий уровень защищенности человека в крайне суровых условиях Севера и сохраняют генофонд этносов. Цель исследования – изучение этнокультурных основ воспитания духовной безопасности мальчиков у народа саха. Авторами обоснованы этнокультурные ценности основ духовной безопасности мальчиков у народа саха. В процессе опытно-экспериментальной работы апробирована образовательная программа по формированию духовной безопасности мальчиков; подведены полученные научно-теоретические и эмпирические результаты исследования, которые обогащают теорию, практику воспитания детей на этнокультурных ценностях и могут успешно применяться в дошкольных образовательных организациях.

*Ключевые слова:* дошкольник, мальчики, этнокультурные ценности, духовная безопасность.

*Annotation.* The patterns of the ethno-cultural environment and the values of fostering spiritual security among the Sakha people ensure a high level of human security in the extremely harsh conditions of the North and preserve the gene pool of ethnic groups. The purpose of the study is to study the ethno-cultural foundations of the education of the spiritual safety of boys among the Sakha people. The authors substantiate the ethno-cultural values of the fundamentals of the spiritual safety of boys among the Sakha people. In the process of experimental work, an educational program for the formation of the spiritual safety of boys was tested; The obtained scientific, theoretical and empirical research results are summarized, which enrich the theory and practice of raising children on ethno-cultural values and can be successfully applied in preschool educational organizations.

*Keywords:* preschooler, boys, ethno-cultural values, spiritual security.

**Введение.** В современных исследованиях культура рассматривается как проявление человеческой субъективности и объективности, как совокупность устойчивых форм человеческой деятельности, без которых она не может воспроизводиться.

М.М. Бахтин в определении культуры отдает предпочтение духовной составляющей и поясняет ее как самодетерминацию личности [3]. Г.П. Выжлецов считает, что «аксиологическое учение о культуре, в отличие от множества иных теоретических подходов к ней, позволяет увидеть культуру изнутри, а в свете ценностей культуры и всю нашу личностную, и общественно-историческую жизнь» [5, С. 16].

Процесс вхождения в культуру носит двоякий характер: культура создается личностью, но, в то же время, личность формируется культурой. В условиях этнической культуры складывается определенный тип личности, т.е. «нормативный канон человека» [6]. Модели поведения, существующие в определенной культуре, являются основным фактором, детерминирующим личность.

Основные функции личности – творческое освоение общественного опыта и включение себя в систему общественных отношений. Невозможно представить личность с самого рождения как только ведомого объекта, личность – субъект жизни, культуры, деятельности «сейчас и здесь». Б.Г. Ананьев утверждает, что «личность, как мы хорошо знаем, не только продукт истории, но и участник ее живого движения, объект и субъект современности. Быть может, наиболее чувствительный индикатор социальных связей личности – ее связь с современностью, с главными социальными движениями своего времени» [1].

Культурные традиции народов России во все времена признавались хранителем самодостаточных духовно-нравственных, этнокультурных ценностей. Система этнокультурных ценностей, ее структура связана с исторической судьбой народа и формируется в процессе коллективной жизнедеятельности этноса. Философ А.Г. Новиков подчеркивает: «у каждой культуры неотъемлемый и уникальный склад духовности, оригинально разворачивающего пласты культуры. Поменять искусственно... не удастся, а если удастся, то обязательно что-то страдает» [9]. Профессор считает, что, одухотворенность умножает силы, и на вершине системного подхода к традиционным ценностям должно быть поставлено творение человека.

Педагогические ценности составляют основу ценностей культуросообразного образования. Е.В. Бондаревская в научных трудах [4] указывает на то, что ценности образования – это идеалы, обращенные в нравственные ориентиры воспитания и обучения: истина, добро, личность, польза, свобода, любовь, творчество, выбор и т.д. Ценности, как предпочтения идеалов, диктуются чувствами и принимаются сознанием. По определению академика, соединение чувств и смысла в ценностях определяет способы поведения человека.

**Изложение основного материала статьи.** Воспитательная функция этнокультурных ценностей в условиях духовного кризиса, его деструктивных явлений универсальна и направлена на формирование способности отдавать себе отчет о критериях поступков, соотносить результаты своих действий с интересами общества. Формирование этнокультурной и общероссийской идентичности, поиск оптимальных путей их сочетаемости определяет суть педагогического процесса духовного становления личности в условиях духовно-нравственного кризиса общества. В этой связи следует подчеркнуть, что человек в современном обществе не только должен адаптироваться в нем, но и воздействовать на его качественное развитие.

В народной педагогике сам человек является причиной и автором своего собственного духовного поведения. В народных традициях саха считается, что обычный человек в день преодолевает «туорт уон мосоллору», т.е. сорок препятствий - опасностей и спасается от них своей духовной чистотой.

В традиционном полоролевом воспитании детей у народа саха особая надежда возлагалась на мальчиков как «охраняющей, оберегающей, организующей» [10] силе в созидании жизни. В мировом шедевре олонхо воспеваются главные предназначение мужчины «... защитником стать племен Айыы аймага, людей с отзывчивой душой...» [10], «... стать родоначальником якутов..., стать предком уранхайцев» [там же].

В этом смысле педагогическая мудрость народа саха подтверждает общечеловеческую истину, что высокая духовно-нравственная культура любого народа определяется требовательностью к самому себе, общества и мужчин к прекрасному полу – женщине. Культ женщин и культ старости всегда были самыми приоритетными в этнопедагогике саха. Возродить и развивать эти традиции с дошкольного возраста - долг каждого современного педагога.

В процессе исследования нами установлено, что у народа саха существовала традиционная система обрядовых традиций воспитания основ духовной безопасности мальчиков как защитников, в которую народ закладывает особый смысл развития ребенка по естественной природе и «зашифровывает» код его дальнейшего духовного становления, моделирует судьбу и жизнь духовно самодостаточного мужчины. Коды культуры воспитания предоставляют не столько информацию, но и пути восхождения к идеалу. В традициях воспитания народ саха обращает особое внимание не только на полоролеву идентификацию, но и на формирование осознанного отношения мальчиков к связности с родителями, прародителями «до семи поколений по отцовской линии», родным народом как «ураанхай саха», «тридцатью шестью биис ууса-племенами» [10].

Почитание малыша как защитника начинается задолго до его рождения: благословение о наделении рождения сына, беременность женщины должна быть от любимого мужчины, чтоб «забрюхатев, горделиво ходить, степенно ходить» [10]. Большое значение уделяется на место рождения ребенка. Ребенок рождается под благословение матери роженицы, которая устами Айыысыт (верховное божество, олицетворяющее деторождение) пророчит его счастливое будущее: «быть крепким корнем большой семьи!» [10]. Коды слов благословения-алгыса имеют огромное психорегуляционное значение и оказывают энергоинформационное воздействие на дальнейшую судьбу новорожденного. Мальчика с первых минут появления на свет программируют на мужественность. Начинается это с его пеленания – заворачивания в шкуры «сильных» зверей. Во многих имеющихся этнографических исследованиях подчеркивается об отсутствии у народа саха физического наказания младенца. Общение с малышом основывается на словесном одобрении, поглаживании и поноживании по головке, что стимулирует их эмоциональную и моторную активность.

В процессе исследования нами установлена веками выстроенная система физического воспитания сильного пола и подготовка мальчиков к боевому искусству. Физические качества мальчиков интересовали родителей и весь род. Они с самого рождения определяли физические возможности ребенка, еще «когда ребенок только начинал ходить, чернея пятками». В легендах Г.В. Ксенофонтова [8], особо подчеркиваются физическая закаленность, выносливость, ловкость, меткость хосунов. В системе хосунного (смелость) воспитания целенаправленно предусматривалось обучение умениям укрощать коней, ловить на лету стрелы, выдерживать удары кнудом и т.д. Внезапность и неожиданность нападения, совершенное владение оружием, смекалка и сообразительность в умственном плане предопределяли победу хосунов над противниками. Воинственная, родовая месть описывается во всех вариантах сказаний. Судя по другим преданиям, система подготовки воинов характерна и для южных, и центральных улусов края. Физическую пригодность ребенка к военному делу определяли в раннем возрасте – в три года. Если ребенок соответствовал всем требованиям, то его определяли к бою, вступив в военный деле. Боотуры приобщали его к «ученью кыргыс» и учили увертливости, ловкости: «бросали...в него горящие угли..., били пальмой..., напоследок учили увёртываться от стрел. Впоследствии горящие угольки заменялись ножом, а стрельба из лука производилась «на расстоянии берестяной лодки», сперва в стоячем, затем в сидячем положениях» [8]. Обучение воина велось до 18 лет и было многоступенчатым [7]. Воспитание воина-предводителя основывалось на народных традициях и предусматривало гармонию духа, тела, разума.

Самыми эффективными средствами духовной закалки детей являются гений народа саха олонхо и все жанры устного фольклора. В олонхо-эпосе и фольклоре отражен народный концепт о духовной красоте мужчин: внешний вид, стан богатыря, внутренняя суть его самодостаточности, смелость, мужественность и др.

В народном концепте особым образом воспеваются духовное закалывание мальчика физическим трудом. Трудовое воспитание в семье строго дифференцируется для разных полов с учетом их возрастных различий и возможностей. В воспитании мальчиков и их духовном становлении неопределима роль ответственного отцовства. Отцы приобщали своих сыновей к трудовым навыкам без особых назиданий. С малых лет они привлекали детей как помощников, учили быть аккуратным, ответственным; разъясняли, что труд не только кормит семью, но и расширяет сферу общения, развивает физические качества, интеллектуальные умения и в целом укрепляет духовную мощь человека. Ж.-Ж. Руссо указывает, что «производя детей, отец исполняет этим только третью часть своей задачи. Он должен роду человеческому дать людей, обществу – общественных людей, государству – граждан» [11, С. 210].

В силу своих природных особенностей мальчики отличаются качеством братской дружбы, солидарности, кооперирования. Мальчики быстро отходят от стычек между собой, долго не держат «зло за пазухой». Они от природы обладают качествами кооперирования и взаимоподдержки. В духовном воспитании необходимо учесть эти базовые ценности и ориентировать детей на позитивное конкурентное поведение. Безусловно, не учитывая данные особенности мальчиков, сложно создавать эффективные педагогические условия для формирования духовной безопасности детей. Содержание и технология работы должны взаимодополняться тем, чего не было в традиционном обществе с учетом субкультурных, социокультурных изменений в обществе.

В экспериментальной работе на базе детских садов г. Якутска и ряда улусов РС (Я) нами апробируется программа по духовной безопасности, которая предусматривает направления: «Развитие духовной идентичности ребенка с семьей, родом, народом, Родиной и формирование качеств духовной безопасности личности», «Формирование достоинства и духовной ответственности у ребенка как основы его духовных поступков и поведения» с разделами: «Мой духовный идеал», «Мой путь восхождения к духовному идеалу», «Формирование толерантной личности как основы созидания в поликультурном мире». Содержание работы с субъектами основывается на принципах открытости, гуманизации, личностно-ориентированной концепции, толерантности. В исследовательской деятельности на базе МБДОУ «Кэччэри» с. Танда Усть-Алданского улуса нами реализуется комплексная подпрограмма «Джесэгей». Джесэгей Айыы в философско-мировоззренческом учении олицетворяет трудолюбие, физическую закалку, верность. Самые лучшие качества человека во все времена у народа саха сравниваются с качествами, присущими Джесэгей, т.е. лошади: упорство, выносливость, закаленность, гибкость, сила, ум, верность и т.д. Данная программа является основой формирования не только физической закаленности, но и духовного воспитания детей в консолидации, развитии социально-коммуникативных качеств, воспитания достоинства у детей.

Цели и задачи развития физических качеств детей «отдсказаны» существующими в народе характеристиками Джесэгей, которые отражены в олонхо как:

– Куус Джесэгей – сильный, жилистый;

- Дьулуур Джесёгей – выносливый, упорный;
- Албас Джесёгей – находчивый, изворотливый;
- Сатабыл Джесёгей – смекалистый в сложных ситуациях;
- Кун Джесёгей – гармония физической силы и духа и т.д.

Исходя из данных характеристик Джесёгей, можно определить ожидаемый результат по развитию физических качеств в гармонии с духовными качествами. К сожалению, духовный аспект физического воспитания детей, что характерно для народной педагогики, до сих пор недостаточно изученная область. Реализация поставленных задач потребовала создания содержательной предметно-развивающей среды для развития физических качеств и духовно-нравственного развития личности детей.

**Выводы.** Таким образом, в процессе длительной опытно-экспериментальной работы нами обработано достаточное количество материалов по развитию духовно-нравственных качеств личности как сущностной основы духовной безопасности.

Результаты исследования свидетельствуют, что содержательная деятельность гармоничного физического и духовно-нравственного развития детей является основой воспроизводства этнокультурных ценностей родного народа в реальную суть воспитания современных детей. Для того, чтобы успешно сопровождать процесс воспитания базисных основ духовной безопасности личности детей, необходимо родителям и педагогам учиться глубже понимать внутренний мир мальчиков, знать особенности их психологического, физиологического, социально-личностного развития; уметь прогнозировать жизненные перспективы и способы самореализации как представителей сильной половины человечества. Считаем, что духовно-нравственные аспекты гармонии тела и духа весьма значимы для саморазвития и обеспечения безопасности личности ребенка.

#### Литература:

1. Ананьев Б.Г. Социальные ситуации развития личности и ее статус / Куликов Л.В. Психология личности в трудах отечественных психологов. Хрестоматия. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – С. 327-332.
2. Баишева М.И. Становление созидющего человека в этнокультурных традициях народа саха. – Якутск: Изд. Дом СВФУ, 2015. – 162 с.
3. Бахтин М.М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук. – СПб.: Азбука, 2000. – 336 с.
4. Бондаревская Е.В. Воспитание как встреча с личностью / Избранные педагогические труды в 2-х томах. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2006. – 504 с.
5. Выжлецов Г.П. Аксиология культуры на рубежах веков // Международный журнал исследований культуры. – №2 (23). – 2016. – С. 16.
6. Кон И.С. Ребенок и общество. – М.: Академия, 2003. – 336 с.
7. Ксенофонтов Г.В. Ураангхай – сахалар. Очерки по древней истории якутов. – Якутск: Нац. Изд-во Республики Саха (Якутия), 1992. – В 2-х том. Т.1. – 416 с.
8. Ксенофонтов Г.В. Элэйада. Материалы по мифологии и легендарной истории якутов / Под ред. А.П. Окладникова. – М., Наука, 1977. – 248 с.
9. Новиков А.Г. О менталитете саха. – Якутск: Аналитический центр при Президенте РС (Я), 1996. – 147 с.
10. Нюргун Боотур. Стремительный. Якутский героический эпос олонхо / Воссоздал на основе народных сказаний П.А. Ойунский; пер. на русский язык В. Державин. – Якутск: Кн. изд-во, 1975. – 423 с.
11. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или о воспитании / Педагогическое наследие. – В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – С. 199-296.

Педагогика

#### УДК 378.2

**кандидат педагогических наук, доцент Китикарь Оксана Васильевна**

Государственное образовательное учреждение высшего образования  
«Приднестровский государственный университет имени Т.Г. Шевченко» (г. Тирасполь);

**доцент Черба Татьяна Ивановна**

Государственное образовательное учреждение высшего образования  
«Приднестровский государственный университет имени Т.Г. Шевченко» (г. Тирасполь)

### ОСНОВЫ ПАРАМЕТРИЗАЦИИ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГОВ

*Аннотация.* В статье рассмотрены функции цифровой образовательной среды при проектировании и организации системы педагогического образования на государственном, институциональном и субъектном уровнях, которые выступают основой ее параметризации. Обосновано функциональное обеспечение подготовки педагогов инструментами цифровизации в зависимости от основных компонентов педагогического образования: цели, содержания образования, образовательного процесса, результата образования. Определены критерии диагностики качества цифровой образовательной среды для подготовки и профессионального развития педагогических кадров в зависимости от выявленных параметров.

*Ключевые слова:* цифровая образовательная среда, подготовка педагогов, педагогическое образование, функции и параметры цифровой образовательной среды.

*Annotation.* The article considers the functions of the digital educational environment in the design and organization of the system of teacher education at the state, institutional and subject levels, which are the basis for its parameterization. It justifies functional provision of training of teachers with digitalization tools depending on the main components of pedagogical education: the purpose, content of education, educational process, result of education. The criteria for diagnosing the quality of the digital educational environment for the training and professional development of pedagogical personnel depending on the identified parameters have been determined.

*Keywords:* digital educational environment, training of teachers, pedagogical education, functions and parameters of the digital educational environment.

**Введение.** Современные реалии, связанные с мировыми тенденциями изменения государственного и общественного уклада жизни во всех сферах, оказали существенное влияние на необходимость модернизации системы образования в разных странах. В Российской Федерации государственная политика в области образования на протяжении нескольких десятилетий опирается не только на необходимость интеграции в мировое пространство, связанную со стандартизацией,

информатизацией и цифровизацией, но и на требования к устойчивости принципов гуманизма, равных прав и свобод граждан и сохранение единой федеральной образовательной среды. При этом, система образования призвана сохранять определенную устойчивость для обеспечения качества обучения и воспитания в постоянно меняющихся, неопределенных внешних условиях, влияющих на ее функционирование и развитие.

Обеспечить это способны только педагоги, обладающие не только комплексным набором традиционных профессиональных компетенций, но и способными к изменению педагогической деятельности при влиянии внешних факторов и требований государства и общества. Именно с этим связаны вопросы модернизации системы педагогического образования в России, которые отображены в целом ряде документов законодательного и нормативного характера. Они содержат акценты на необходимость изменения ее стратегических ориентиров, содержания и технологического обеспечения. Одним из направлений реформирования в системе образования является формирование единой цифровой образовательной среды, и цель нашей статьи обосновать ее параметризацию для организации подготовки современных педагогов на федеральном, институциональном и субъектном уровнях.

**Изложение основного материала статьи.** О необходимости соблюдения баланса в педагогическом образовании между традициями и новациями; о потребности в создании единых требований к условиям формирования информационно-профессионального педагогического пространства на основе современных достижений науки и техники; о проблеме формирования «гибких» компетенций педагогов для реализации образования в гуманистической парадигме с учетом возросшей технократизации процессов обучения и воспитания, угрожающей национальной и личной идентичности подрастающего поколения, говорится в научных исследованиях В.П. Борисенкова, А.Г. Бермуса, В.В. Гриншкун, О.В. Гукаленко, С.В. Ивановой, М.Л. Левицкого, И.М. Реморенко, В.В. Серикова и др. [2; 3; 5; 6; 8].

Однако, с одной стороны, на сегодняшний день в педагогической науке и практике слабо разработана как методологическая база, так и эффективные механизмы подготовки педагогов в условиях цифровой образовательной среды. А с другой стороны, не обоснованы и не концептуализированы аспекты формирования такой среды для организации системы педагогического образования.

Нормативно «цифровая образовательная среда» (далее ЦОС) обозначена в рамках технологических параметров: как совокупность ресурсов, технологий и средств, обеспечивающих реализацию процесса образования в условиях масштабной информатизации. С позиций гуманистической образовательной парадигмы и на основе деятельностного подхода [4; 7; 10; 12] ЦОС обозначена как некая сетевая конвергентная среда, основанная на средствах цифровизации, для осуществления педагогического процесса и обеспечивающая через деятельность развитие личности обучающихся и становление их идентичности. Противоположные взгляды на сущность ЦОС схожи в ее толковании - как неотъемлемой части традиционной образовательной среды на конвергентной основе. По мнению А.М. Кондакова, их конвергенция осуществляется на методологическом, проектировочном и технологическом уровнях [9].

При этом, необходимо отметить что образовательная среда представлена в педагогической науке в виде моделей [11], отражающих специфику и условия взаимодействия составляющих ее субъектов, и некое их окружение: антропологическая (В.И. Слободчиков), эколого-личностная (В.А. Ясвин), коммуникативно-ориентированная (В.В. Рубцов), экпсихологическая (В.И. Панов), социокультурная (А.В. Хуторской).

Вместе с тем, обе среды интегрированы в образовательное пространство, которое наряду с выполнением политической и геополитической функций, является фактором, влияющим на качество социального и культурного развития человека и общества в целом.

Таким образом, цифровую образовательную среду мы будем рассматривать как объективно реально существующую (конвергентную с традиционной образовательной средой) часть образовательного пространства, содержательно и технологически обеспечивающую целостный педагогический процесс и его результат на основе использования цифровых ресурсов и средств. При этом, анализ моделей традиционной образовательной среды и специфика цифровой трансформации образования, связанная с использованием цифровых средств и основанная на внедрении результатов научных достижений в области информатизации и глобальной коммуникации [12] позволили определить особенности структуры ЦОС. В качестве основных компонентов цифровой образовательной среды выступают:

- субъекты образования (включая всех участников образовательной сферы), формы их взаимодействий и взаимоотношений в заданных объективных условиях цифровизации, влияющие на динамичность среды;
- условия формирования и развития личности обучаемых, создаваемые цифровыми ресурсами и средствами: информационно-методическое и информационно-учебное обеспечение; интерактивность и организационное управление учебно-воспитательного процесса, административный менеджмент на основе цифровых порталов и платформ;
- система влияний по расширению предметности осваиваемого социума и культуры и субъектного вектора образования (целевого, содержательного), реализуемая через цифровые образовательные технологии: виртуальная и дополненная реальность, киберпространство и др.;
- совокупность цифровых ресурсов, технологий и инструментов.

Таким образом, ЦОС с одной стороны, создает условия, основанные на использовании ее технологических возможностей, для влияния на субъекты образования, а с другой, ими же и создается в результате их взаимодействия и взаимовлияния. Педагог, являясь одним из основных субъектов образовательного процесса, на протяжении своей профессиональной деятельности выступает и в роли обучаемого, и в роли обучающего, что влияет на определение содержания и условий его подготовки в условиях цифровой образовательной среды.

Для того, чтобы задать параметры ее проектирования и организации, необходимо рассмотреть структуру и функции педагогического образования, которое выполняет «метаобразующую» функцию по отношению ко всей образовательной сфере в целом.

Цель современного педагогического образования в научных исследованиях определена с различных точек зрения:

- организационно-профессиональная: подготовка педагогов и управленцев в сфере образования;
- компетентностно-формирующая: формирование системы профессионально-личностных компетенций педагога, обеспечивающих эффективное выполнение содержательно-целевых видов педагогической деятельности [3];
- персонифицированно-педагогическая: конструирование субъектного уровня профессионального опыта, осознания себя, своих смыслов и потребностей в самообразовании, самореализации, прежде всего, через преодоление обезличенного подхода и с целью формирования целостной личности педагога [2].

Содержание педагогического образования рассматривают с позиций диаметрально разных научных подходов:

- 1) в логике антропоцентрической концепции [2; 3; 5; 7]: система смыслов, ориентировочных основ и опыта осуществления будущим педагогом целеполагающих, мотивирующих, обучающих, развивающих и воспитательных функций педагога; интегративный конструкт содержания образования, как готовность педагога человекообразующей миссии образовательного процесса – развитие способности ученика быть активным субъектом собственной жизни и социокультурного прогресса;

2) в логике технократической парадигмы: наполнение профессионального багажа будущих учителей набором дидактических решений, формирование умения конструировать такие решения на основе современного педагогического знания.

Цифровая образовательная среда призвана обеспечить качество подготовки современных педагогов в рамках целевых и содержательных векторов согласно требованиям государственной политики, запросам общества и всех субъектов образовательной сферы.

Институционально педагогическое образование реализуется через систему образовательных учреждений среднего профессионального и высшего образования, учреждений дополнительного профессионального образования и курсов повышения квалификации. Во взаимодействии учреждений внутри системы прослеживается вертикальная взаимосвязь субъектов образовательного процесса, которая осуществляется опосредованно законодательными и нормативно-правовыми актами, отражающими требования общества и государства к результатам подготовки педагогов и непосредственно требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов, профессионального стандарта, отраженных в содержании основных образовательных программ подготовки педагогических кадров.

Проектирование цифровой образовательной среды для педагогического образования, таким образом, необходимо осуществлять на разных уровнях, неразрывно связанных между собой и образующих системный интегративный конструкт: субъектный, локальный (институциональный), государственный (конкретизированный на уровне субъекта РФ). При этом, реализация подготовки педагогов рассматривается нами в рамках законодательно обозначенного термина «образование» [1], педагогическое образование включает: общественно значимую цель – личностное и профессиональное развитие педагога; содержание определено совокупностью профессиональных знаний, умений навыков, ценностных установок педагогической деятельности, а также набором компетенций; образовательный процесс, направленный на подготовку и дальнейшее профессиональное развитие и повышение уровня квалификации педагогов; результат: совокупность знаний умений, навыков в профессиональной деятельности по осуществлению образовательного процесса и сформированные компетенции.

Цифровая образовательная среда является динамической системой, состоящей из объективно существующих компонентов: субъектов всей образовательной сферы государства и цифровых инструментов и функций по созданию условий и влияний на каждый компонент педагогического образования и на личность педагога в целом [9; 11]. Следовательно, в качестве оснований ее параметризации будут выступать функции ЦОС в процессе реализации педагогического образования на всех уровнях.

На уровне целеполагания педагогического образования ЦОС должна выполнять перспективную функцию: на институциональном и субъектном уровне формулируются профессиональные компетенции и индикаторы их достижений с учетом современных достижений научно-технического прогресса в области цифровизации на опережение.

Содержательный компонент педагогического образования требует выполнения следующих функций ЦОС:

Предметная: расширение предметности осваиваемого профессионально-педагогического социума, предметности культуры (классической и современной); областей учебных дисциплин через цифровой накопительный банк данных.

Информационная: на всех уровнях обеспечивается наличие доступной, нормативно и научно достоверной информации по профессиональной подготовке и квалификационному росту педагогических кадров; методическому и организационному сопровождению учебно-воспитательного процесса на основе единого цифрового ресурса.

Технологическая: формирование кейсов цифровых образовательных ресурсов и технологий по разным основаниям: дидактические, воспитательные, развивающие и т.д.

Стимулирующая: размещение информации по проведению профессиональных конкурсов, грантов, проектов и т.д.; размещение видеоуроков и мастер-классов педагогов высокого профессионального уровня.

Для организации процесса подготовки педагогов ЦОС выполняет следующие функции:

Традиционно-педагогическая: организация целостного процесса подготовки педагогов на всех уровнях с использованием возможностей цифровых инструментов.

Интерактивная: формирование виртуальной и дополненной реальности, киберпространства для повышения самостоятельности творческой деятельности педагогов по овладению профессиональными знаниями, умениями, навыками, формированию компетенций; для организации активного взаимодействия всех субъектов образовательной сферы.

Конструктивно-проектировочная: формирование цифрового контента, основанного на возможности создания будущими или начинающими педагогами совместных (или индивидуальных) проектов разных форм учебно-воспитательного процесса в разной действительности с возможностью их обсуждения друг с другом и педагогами высокой квалификации.

Персонификация: использование цифровых образовательных технологий для выявления дефицитов педагогической деятельности и построения индивидуального маршрута профессионального развития педагогов; возможность организации наставничества в разных форматах среды.

Организационно-управленческая: повышение скорости нормативного документооборота; организация сетевого профессионального сообщества педагогов в рамках государства, региона, образовательного учреждения; обеспечение качества мониторинга результатов образования педагогов и их деятельности на основе современных цифровых инструментов.

На уровне результативного компонента педагогического образования цифровая образовательная среда выполняет следующие функции:

Рефлексивная: непрерывная диагностико-консультативная оценка профессиональной подготовки и успешности в процессе педагогической деятельности на основе цифровых ресурсов.

Диагностико-оценивающая: диагностика результатов освоения профессиональными компетенциями на институциональном уровне; адаптивно-этапная диагностика на субъектном уровне в соответствии с уровнями становления педагога в профессиональной деятельности: этап вхождения в профессию; профессиональной социализации; профессиональной идентификации; формирования индивидуального «педагогического почерка»; овладения педагогическим мастерством и опыта цифрового образования.

При этом, функции цифровой образовательной среды при подготовке педагогов могут быть дополнены и уточнены для каждого уровня подготовки педагогов:

– на государственном (региональном) в зависимости от целей и стратегических векторов развития субъектов Российской Федерации, условий внешней среды: политических, географических, демографических, лингвистической среды трансляции (моноязыковая, билингвальная или полилингвальная), культурной среды (монокультурная, поликультурная, кросс-культурная); уровня технического развития;

– на институциональном, в зависимости от модели учебных заведений по подготовке педагогов (традиционная: университеты, институты, колледжи; кластерная: педагогические классы-СПО-высшее образование – система дополнительного профессионального образования и др.);

– на субъектном уровне в зависимости от интересов и мотивов личностного и профессионального развития педагогов на каждой ступени подготовки и педагогической квалификации.

В качестве критериев для диагностики качества цифровой образовательной среды для проектирования педагогического образования, в соответствие с ее параметрами могут выступать: доступность освоения педагогами на уровне получения образования и повышения квалификации образовательных программ в полном объеме независимо от места проживания; персонализация – возможность постановки педагогами, с учётом уровня собственных профессиональных целей и проектировании индивидуального профессионального маршрута; научность – обеспечение научно проверенной информации в контексте междисциплинарности; избыточность и структурированность – наличие такого количества упорядоченных цифровых образовательных средств, ресурсов и сервисов, а также разноуровневых элементов учебного содержания, которые позволяли бы выстраивать широкий вариативный спектр индивидуальных профессиональных маршрутов развития [9; 12]; гибкость и адаптивность (индивидуализация), по отношению к системе педагогического образования и его субъектам; совместная деятельность и продуктивное сотрудничество – построение процесса взаимодействия педагогов и других субъектов в региональной системе непрерывного педагогического образования на основе процесса активной многосторонней коммуникации, осуществляемой в разных формах (реальная, виртуально-сетевая); включённое оценивание, требующее индивидуализации построения мониторинга.

**Выводы.** Педагогическое образование является фундаментом всей образовательной сферы Российской Федерации. Выполняя важнейшую социальную функцию по подготовке подрастающего поколения к жизни в обществе, выполнению трудовых функций, педагог не может быть оторван от условий кардинально изменившихся условий внешней среды, связанной с цифровой трансформацией организации социума.

Формирование цифровой образовательной среды уже прошло период адаптации в образовательном пространстве, и на современном этапе осуществляется ее конвергенция с традиционной образовательной средой. Поэтому подготовка педагогов должна рассматриваться с позиций ее параметризации при выполнении функций качественного наполнения содержания и процессов педагогического образования на разных уровнях подготовки не только с позиций технократичности, но и в рамках антропоцентристской парадигмы.

#### **Литература:**

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru>.
2. Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Розов Н.Х. Реформирование педагогического образования и системы повышения квалификации учителей // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. – 2016. – № 1. – С. 3-6.
3. Болотов В.А., Левицкий М.Л., Реморенко М.И., Сериков В.В. Педагогическое образование в контексте вызовов и проблем XXI века: актуальность трансформации // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития: монография / Южный федеральный университет; научный редактор Ю.П. Зинченко. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2020. – С. 23-42
4. Бороненко Т.А., Федотова В.С. Модернизация педагогического образования в условиях цифровой трансформации // Высшее образование: проблемы и трансформации / отв. редактор А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2019. – С. 403-411.
5. Гукаленко О.В., Иванова С.В., Пустовойтов В.Н., Селиванова Н.Л. Социально-воспитательное пространство педагогического образования: опыт становления и проектирование будущего // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития: монография / Южный федеральный университет; научный редактор Ю.П. Зинченко. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2020. – С. 192-215.
6. Гриншкун В.В., Краснова Г.А. Определение качества электронного обучения: подходы, модели, критерии // Вестник МГПУ. Сер. Информатика и информатизация образования. – 2018. – № 1 (43). – С. 16-23.
7. Гриншкун В.В. Информатизация в контексте развития педагогического образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Информатизация образования. – 2014. – № 2. – С. 5-10.
8. Гукаленко, О.В., Китикарь О.В., Колоколова И.В. Персонифицированный подход в системе подготовки педагогов. Отечественная и зарубежная педагогика. – Т. 2, № 3 (73). – С. 11-21.
9. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, А.М. Кондаков, И.С. Сергеев; под науч. ред. В.И. Блинова. – М.: Издательство «Перо», 2019.
10. Заславская О.Ю. Влияние глобальных процессов информатизации на развитие современной системы образования в условиях цифровой экономики // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Информатизация образования. – 2018. – Т. 15, № 3. – С. 271-282.
11. Природова О.Ф., Данилова А.В., Моргун А.Н. Структура цифровой образовательной среды: нормативно-правовые и методические аспекты // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 1. – С. 9-30.
12. Роберт И.В. Направления развития информатизации отечественного образования периода цифровых информационных технологий // Электронные библиотеки. Тематический выпуск «Математическое образование в школе и вузе». – 2020. – Т. 23, № 1-2. – С. 145-164

УДК 372.881.111.1

кандидат филологических наук Коваленко Екатерина Николаевна

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);

магистрант Абгарян Ангелина Ашотовна

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

### ИЗУЧЕНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ МАРКЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

*Аннотация.* Объектом исследования в данной статье явились прецедентные имена и этномаркеры как единицы вербальной презентации культурологического и этнолингвокультурного знания. Авторы классифицируют примеры лингвокультурных маркеров, выделенных в текстах учебных пособий по английскому языку линии УМК Forward, а также предлагают варианты работы с культурно маркированной лексикой в процессе формирования межкультурной компетенции обучающихся средней общеобразовательной школы.

*Ключевые слова:* лингвокультурный маркер, прецедентное имя, этномаркер, межкультурная компетенция.

*Annotation.* The article deals with precedential names and ethno-markers and ways of verbal presentation of cultural and ethno-linguo-cultural knowledge. The markers under analysis are presented in the texts of "Forward" textbooks for English language learners. The authors classify the examples of lingo-markers found in the training texts and provide the ways of teaching secondary school students how to use culture-marked vocabulary.

*Keywords:* lingo-cultural marker, precedential name, ethno-marker, intercultural competence.

**Введение.** В настоящее время язык становится объектом исследований как явление, находящееся не в изоляции, а формирующееся под влиянием человека, принадлежащего к определенной культурной общности. На данном этапе развития современного языкового сообщества изучение иностранного языка – процесс, требующий не только и не столько усвоения лексико-грамматического материала, автоматизации речевых навыков, формирования языковых компетенций, но и проникновения, погружения в его культурную составляющую.

Исследователи отмечают национально-культурную обусловленность языковой картины мира: «... есть понятия фундаментальные для модели одного мира и отсутствующие в другом» [5, С. 21]. Таким образом, в акте межкультурной коммуникации происходит общение носителей не только разных языков, но и культур. Согласно В.Н. Телия «...субъект номинации и речевой деятельности – это всегда субъект национальной культуры» [8, С. 13], невольно привносящий в свою речь элементы национально-культурной специфики. В связи с этим, главная причина непонимания при межкультурном общении лежит не в различии языков, а в различии национальных сознаний коммуникантов [6, С. 21]. При недостаточном уровне фоновых знаний у одного из участников акта межкультурной коммуникации возникает непонимание, либо квазипонимание, что, безусловно, нивелирует коммуникативную значимость получаемого сообщения. Во избежание подобных ситуаций, говорящий на иностранном языке должен учитывать, что «...каждый язык имеет свою особую картину мира, и языковая личность обязана организовывать высказывание в соответствии с этой картиной мира» [4, С. 64]. Именно поэтому, при построении процесса обучения иностранному языку необходимо особое внимание уделять тому, при помощи каких лингвистических и экстралингвистических средств осуществляется вербальная презентация культурологических и концептуальных единиц этнолингвокультурного знания.

Также как отдельная языковая личность не может существовать в абсолютном языковом вакууме, не подвергаясь влиянию извне и не вступая в корреляции с остальными членами языкового сообщества, так и язык не является замкнутой, самодостаточной системой. Постоянное развитие языка определяется в том числе и влиянием, оказываемым на него другими языками. Следовательно, обучение языку должно происходить с учетом этих факторов и строиться на основе результатов контрастных исследований языковых взаимодействий, в «фокусе внимания которых находится контактирование языков, рассматриваемое как столкновение этнокультуры» [6, С. 93].

**Изложение основного материала статьи.** Термин «межкультурная компетенция» появился более шестидесяти лет назад, но, несмотря на это, его единое определение и структура до сих пор не выработаны. Разные авторы в России и за рубежом по-своему определяют данное понятие.

Иностранцы исследователи в идентификации понятия межкультурной компетенции опираются на определение, предложенное американским антропологом Эдвардом Холлом, который проанализировал опыт пребывания американских гражданских служащих в зарубежных странах в своей книге «Немой язык» (The Silent Language) [9]. Холл первым предложил рассматривать культуру через призму коммуникации, а также является автором понятия «культурная компетенция», которая включает в себя способность и готовность человека взаимодействовать с представителями других культур.

Российские ученые нередко опираются на определение межкультурной компетенции, которое предлагает А.П. Садохин в своем учебнике «Межкультурная коммуникация». По его мнению, «межкультурная компетенция – это комплекс знаний и умений, позволяющих индивиду в процессе межкультурной коммуникации адекватно оценивать коммуникативную ситуацию, эффективно использовать вербальные и невербальные средства, воплощать в практику коммуникативные намерения и проверять результаты коммуникации с помощью обратной связи» [7, С. 278]. Это определение отличается от остальных своей полнотой, так как А. П. Садохин делает акцент не только на знаниях культурных особенностей страны и речевых умениях, но также подчеркивает необходимость использования вербальных и невербальных средств коммуникации. Межкультурная компетенция должна формироваться у обучающихся со школы. Задача учителя – не просто обучать грамматическим основам английского языка, а через язык знакомить с историей, культурой, традициями и обычаями страны изучаемого языка.

В русле современного изучения феномена языкового сознания исследователи вводят в употребление термин языковой маркер национального культурного сознания, позволяющий исследовать национально-культурную специфику как отдельных языковых единиц, так и целой языковой системы. Языковые маркеры определяются ими как вербальные репрезентанты образов национально-культурного сознания, совокупность которых формирует национальные когнитивные базы участвующих в акте межкультурного общения личностей. Всего выделяют три вида языковых маркеров: лингвоструктурный, лингвокультурный и лингвоэкологический [6, С. 350]. С точки зрения подготовки языковой личности готовой к межкультурному общению особый интерес вызывают лингвокультурные языковые маркеры, «возникающие из-за несовпадения образов сознания, отражающих предметы и понятия в сравниваемых лингвокультурах» [6, С. 77].



Большую группу лингвокультурных маркеров составляют прецедентные феномены. Термин «прецедентный» вошёл в активное употребление в отечественной лингвистике во второй половине XX века, когда стало понятным, что именно этот термин и стоящий за ним феномен удовлетворяет потребностям нескольких гуманитарных филологических направлений, сформировавшихся к тому времени на почве антропоцентризма.

Вышеизложенные теоретические положения создают предпосылки для изучения учебных пособий, используемых в общеобразовательных школах, на предмет представленности в учебных текстах прецедентных феноменов, а, следовательно, понимания, насколько современный учебник английского языка ориентирован на формирование межкультурной компетенции обучающихся.

С учетом принципов контрастивного подхода рассмотрим следующие примеры языковых маркеров лингвокультурного типа, отмеченные в текстах линейки учебных пособий "Forward", разработанного и составленного группой русских и британских преподавателей.

Языковые маркеры лингвокультурного типа могут быть выражены:

1. Лексическими единицами, представляющими категорию времени:

Did you hear this discussion programme on Thames Radio last night (Forward, 9, p. 37)? Для русской лингвокультуры более типичен следующий вариант перевода – Вы слушали радио-дискуссию по радио Таймс вчера вечером?

Следует отметить, что в английском языке существует тенденция оперировать меньшими отрезками времени по сравнению с русским. Рассмотрим следующие примеры: A judge, Michael Cicenetti, had sentenced them to 45 days in jail [...] (Forward, 9, p. 52); A baby girl, as young as 12 months old, is sympathetic when she sees a sad or worried face [...] (Forward, 9, p. 62); Just 72 hours! (Forward, 9, p. 68). В русской языковой культуре представления о временных отрезках, упоминаемых в представленных примерах, с большей степенью вероятности будут вербализованы такими лексическими оборотами как «полтора месяца», «год», «3 суток» соответственно.

Особого внимания заслуживает лексема decade «десять дней» в русском лингвокультурном поле и, соответственно, «десять лет» в английском. Though a lot of this technology is barely a decade old [...] (Forward, 7/1, p. 30).

2. Лексическими единицами, описывающими реалии быта:

The living room is on the ground floor. Bedrooms are on the first floor (Forward, 8, p. 43). Несоответствие в именовании: лексема «первый» этаж в британской языковой традиции будет соответствовать лексема «второй» в картине мира русского человека, второй этаж будет соотноситься с третьим и т.д.

3. Устойчивыми выражениями.

Toad-in-the-hole (Forward, 10, p. 103) Семантика означенного словосочетания не соответствует суммарному значению составляющих его слов жаба / дыра/ нора; в русском языковом поле ему соответствует выражение сосиски, запеченные в кляре. Выбор лексических единиц отражает концептуальные различия, демонстрируемые представителями разных лингвокультур по описанию одного и того же блюда.

4. Прецедентными феноменами.

Впервые термин прецедентности был введен Ю.Н. Карауловым применительно к текстовым формам, значимым для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношении, имеющим сверхличностный характер, то есть хорошо известным широкому кругу лиц, обращение к которому возобновляется неоднократно в дискурсе данной личности [2, С. 216]. Дальнейшие исследования в данной области (И.В. Захаренко, Д.Б. Гудков, В.Г. Костомаров, Н.Д. Бурвикова, В.В. Красных) позволили выделить следующие виды прецедентных феноменов: прецедентное имя, прецедентный текст, прецедентная ситуация, прецедентное высказывание. Представления, стоящие за прецедентными феноменами, как правило, хорошо знакомы представителям одного этнолингвокультурного сообщества, но могут не находить никакого ассоциативного отклика у члена иной этнокультурной группы. В ситуациях межкультурного общения это несоответствие часто приводит к коммуникативному сбою.

• Romeo, Romeo, you're under arrest, Romeo (Forward, 9, p. 12); Упоминание Ромео в представленном примере апеллирует к одноименному персонажу трагедии У. Шекспира «Ромео и Джульетта», ассоциирующемуся у читателя с образом романтического юного возлюбленного. Знание данной лингвокультурной информации помогает декодировать юмористичный подтекст газетного заголовка. Следующие примеры являются искаженной, но легко узнаваемой калькой на монолог Гамлета из одноименной пьесы У. Шекспира: "To cycle or not to cycle?" (Forward, 7/1, p. 25), "TV or not TV" (Forward, 8, p. 86). Примеры подобной языковой игры позволяют обучающемуся почувствовать принадлежность к лингвокультурному полю иной нации, что, безусловно, является стимулирующим фактором при изучении иностранного языка.

• Незнание лингвострановедческих реалий может вызвать сложности в понимании сообщений, как, например, в случае с прозвищем королевы Елизаветы I The Virgin Queen (Forward, 7/2, p. 74).

• Was Fred Flintstone a vegetarian? (Forward, 8, p. 53). Фред Флинтстоун – герой американского комедийного мультипликационного сериала о жизни семейства Флинтстоун в каменном веке. Знание данной прецедентной информации помогает правильно понять посыл авторов заголовка: вегетарианство не просто новомодная популярная диета.

Прецедентные феномены, отмеченные в текстах учебных пособий линейки Forward, также могут быть представлены лексическими единицами, именуемыми широко известные события: the Notting Hill Carnival (Forward 8 gr., p. 9), The Glastonbury Festival of Contemporary Performing Arts (Forward 11 gr., p. 117); архитектурные постройки: The Tower of London (Forward 9 gr., p. 104), Castle Stuart (Scotland) (Forward 10 gr., p. 14), Stonehenge in England (Forward 11 gr., p. 105); личности: Jane Austen (Forward 11 gr., p. 100), G.K. Chesterton (Forward 10 gr., p. 10); организации (the Red Cross); географические объекты: Edinburgh (Forward 10 gr., p.20), Lake Pontchartrain (Forward 10 gr., p. 52); предметы искусства ("Mr and Missis Clark and Percy", Michelangelo's Pieta) и т.д.

Среди подобных примеров прецедентных имен особым статусом обладают лексические единицы, посредством которых вербализуются лакунизированные концепты, объективирующие этноспецифические реалии: названия видов одежды, обуви, жилья, еды и т.д., составляющие неотъемлемую часть национального быта. В исследовании Л.И. Гришаевой подобные единицы получают определение «этномаркер» и к их числу относят: имена собственные, несущие яркую смысловую нагрузку, обладающие скрытым ассоциативным фоном, а также имена и названия, передающие местные и национальный колорит; названия артефактов, принадлежащих только определенной культуре; названия племен и народов [1, С. 119]. Например:

- I go to a flamenco club every Friday just to watch the dancing (Forward, 11, p. 52).
- 'Haka' is a type of an ancient Maori war dance (Forward 7/1, p. 82).
- After it, children leave their 'sabots' before the fire place (Forward 5/1, p. 83).
- For dessert they eat 'turrón' – a special kind of halva which is served only at Christmas (Forward 5/1, p. 83).

Однако необходимо признать, что представленные примеры этномаркеров в последние годы утрачивают свою этническую самобытность, активно интегрируясь в межнациональное языковое пространство. Несмотря на то, что в конце

предыдущего столетия английский утвердился как важнейший международный язык, по совокупности признаков, присущих языку, обладающему статусом международного, к языкам мирового значения также можно отнести китайский, испанский, арабский, русский языки. В связи с этим происходит постоянное обогащение англоязычной лингвокультуры заимствованиями из других языков, что позволяет английскому языку сохранять свои лидирующие позиции.

Включение лингвокультурных маркеров в образовательный контент, безусловно, полезно с точки зрения расширения кругозора обучающихся, но совершенно недостаточно с точки зрения формирования лингвокультурологической компетенции. Очевидно, что требуется более систематизированная работа с прецедентными именами, этномаркерами, а также культурно маркированными словами и выражениями для того, чтобы подготовить обучающегося к полноценному осуществлению межкультурной коммуникации.

С целью повышения эффективности усвоения прецедентных имен обучающимся может быть рекомендовано выполнить ряд упражнений.

При работе с прецедентными именами в качестве вводного задания, для развития мотивации к изучению материала, обучающимся предлагается ответить на ряд вопросов, определяющих тематический вектор занятия. Например: What places of interest do the tourists visit in London? Is Queen Elizabeth II the Head of State in the UK? Have you ever heard of the Emerald Isle?

Далее следует этап работы непосредственно с прецедентными именами. Обучающиеся знакомятся с контекстом, содержащим прецедентные имена: текстом или предложением, после чего выполняют задания, ориентированные на сематизацию и первичное закрепление прецедентных имен.

Семантизация может осуществляться с использованием как переводного способа: соотнесение прецедентного имени с русским эквивалентом, так и беспереводного способа, предполагающего использование языковой либо контекстуальной догадки.

Для закрепления полученных знаний о значении прецедентного имени выполняются упражнения условно-речевого типа, направленные на формирование навыков употребления прецедентных имен, навыков выбора и комбинирования лексических единиц с культурологическим компонентом значения. Среди упражнений, относящихся к этому типу, мы можем выделить категоризирующие и комбинирующие упражнения. Категоризирующие упражнения направлены на формирование лексического навыка, который предполагает понимание значения лингвокультурных маркеров, выбор нужных лексических единиц, именуемых те или иные культурные реалии в определенном контексте, и их правильное использование. Задачей комбинирующих упражнений является дальнейшее формирование навыков употребления лингвокультурных языковых маркеров с учетом их сочетаемости в рамках заданного контекста. Эта задача может решаться с помощью упражнений на имитацию, трансформацию, подстановку.

**Выводы.** Успех акта межкультурной коммуникации во многом определяется тем, насколько хорошо мы «понимаем» нашего собеседника, насколько включены в его этнолингвокультурное поле. Искусству межкультурного общения необходимо учиться. Неоценимую помощь в этом могут оказывать учебные пособия, построенные в соответствии с принципами отбора фактического материала как продукта речемыслительной деятельности представителя определенного этнолингвокультурного сообщества, позволяющие на основе анализа представленных в учебном дискурсе языковых маркеров и, как их субварианта, этномаркеров формировать способность к полноценному лингвокультурному взаимодействию.

#### **Литература:**

1. Гришаева Л.И. Прецедентный текст как универсальное средство передачи и хранения культурной информации // Политическая лингвистика; Урал. гос. ун-т / отв. Ред. А.П. Чудинов. – Екатеринбург, 2008. – Вып. 24. – С. 118-123.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – Москва: Эдиториал УРСС, 2002. – 264 с.
3. Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов. – Москва: ЭКСМО-Пресс, 2006. – 672 с.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология: уч. пособие для студентов ВУЗ. – Москва: Академия, 2001. – 208 с.
5. Падучева Е.В. Феномен Анны Вежицкой // Язык. Культура. Познание. – Москва: Русские словари, 1997. – С. 5-30.
6. Привалова И.В. Интеркультура и вербальный знак (лингвокогнитивные основы межкультурной коммуникации): Монография. – Москва: Гнозис, 2005. – 72 с.
7. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: уч. пособие. Москва: Альфа-М; ИНФРА-М, 2004. – 288 с.
8. Телия В.Н. Механизмы экспрессивной окраски языковых единиц // Человеческий фактор в языке. Языковые механизмы экспрессивности. – Москва: Наука, 1991. – 239 с.
9. Hall Edward T. The Silent Language. Doubleday, 1959. – 217 p.

**Педагогика**

#### **УДК 373.1**

**кандидат педагогических наук, доцент Козловских Марина Евгеньевна**  
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования  
Шадринский государственный педагогический университет (г. Шадринск)

### **ФОРМИРОВАНИЕ У ШКОЛЬНИКОВ ДЕЙСТВИЙ ПО ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЮ ПРИ ОСВОЕНИИ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ**

*Аннотация.* Статья посвящена актуальной теме дополнительного образования школьников в аспекте здоровьесбережения. Раскрыто понятие «здоровьесбережение», уточнены основные компоненты здорового образа жизни, подробно раскрывается комплекс универсальных действий здоровьесбережения школьников при освоении программ дополнительного образования технической направленности.

*Ключевые слова:* дополнительное образование школьников, здоровьесбережение школьников, инженерно-техническое образование школьников.

*Annotation.* The article is devoted to the topical topic of complementary education of schoolchildren from the perspective of healthy saving. The concept of «healthy saving» has been discovered, the main components of a healthy lifestyle have been specified, and the complex of universal actions of healthy saving of schoolchildren is being explained in detail when mastering additional programs of technical education.

*Keywords:* supplementary education of schoolchildren, healthy school saving, engineering and technical education of schoolchildren.

**Введение.** В последнее время на уровне государственной политики уделяется особое внимание возможностям системы дополнительного образования в формировании у обучающихся компетенций, которые обеспечат конкурентоспособность в современных условиях, дальнейшую самореализацию в профессиональной и социальной сфере. Правительством принимаются нормативные документы, которые ставят перед современным обществом задачи повышения числа обучающихся по программам дополнительного образования, реализуются программы по обновлению инфраструктуры и содержания дополнительного образования, увеличиваются средства, выделяемые за счет федерального, а в некоторых субъектах и регионального бюджетного финансирования.

Особый интерес государства направлен прежде всего на развитие технической направленности в дополнительном образовании. Это проявляется в том, что в содержание программ добавляются новые разделы, такие как робототехника, 3D-моделирование, программирование; обеспечивается их взаимосвязь с перспективными профессиями и инновационными отраслями науки и технологии, такими как программирование, робототехника, электротехника, электроника, управление большими массивами данных, энергетика и другие. За счет национальных проектов улучшается материально-техническое оснащение по разным направлениям дополнительного образования и прежде всего в сфере инженерно-технического творчества.

**Изложение основного материала статьи.** Инженерно-техническое образование школьников обеспечивается за счет реализации нескольких проектов. В сельской местности и малых городах создаются «Точки роста», которые обеспечивают освоение обучающимися основных и дополнительных общеобразовательных программ. Ускоренное освоение актуальных и востребованных знаний, навыков и компетенций в сфере информационных технологий обеспечивают центры цифрового образования детей «ИТ-Куб». Развивается сеть детских технопарков «Кванториум», оснащённых цифровым оборудованием для проведения исследовательской деятельности, наборами по робототехнике, мехатронике, 3D-принтерами, плоттерами, лазерными, фрезерными станками, оптическими и аудиоустройствами.

Все эти нововведения предоставляют доступ широкому кругу обучающихся начиная с младшего школьного возраста, а иногда и с дошкольного возраста к современной технике, мощным современным компьютерам, электронным устройствам, робототехническим устройствам, манипуляторам, программно-управляемым устройствам. При работе с разными электронными и техническими средствами важно научить пользователей грамотно, наиболее эффективно и рационально использовать их возможности, а также предупреждать их возможное негативное влияние на здоровье человека (акустические, электромагнитные, вибрационные и другие воздействия). Важно отметить, что негативные факторы начинают действовать лишь в тех случаях, когда нарушаются правила и условия эксплуатации технических устройств. Кроме того, современные промышленные технологии снижают или совсем нейтрализуют негативное воздействие на человека многих факторов техносферы. С другой стороны, внедрение в учебный процесс программных комплексов и новейших технических устройств, изменение целей и расширение содержания обучения, как в основном, так и в дополнительном образовании, ведут к повышению интенсивности обучения, что в свою очередь повышает нагрузки на организм детей и подростков. Возможности современной компьютерной и другой техники постоянно применяются обучающимися как в урочной так и во внеурочной деятельности. И это не только выполнение учебных заданий и он-лайн обучение, но общение в социальных сетях, компьютерные игры. При этом человек, не всегда осознает, что все эти факторы приводят к снижению двигательной активности, увеличению нагрузки на органы чувств, на нервную систему и психику в целом. Все это приводит к тому, что за время получения образования (обучение в основной общеобразовательной школе, в дополнительном образовании, в самообучении) под влиянием различных факторов происходит снижение здоровья обучающихся. В связи с этим, особого внимания заслуживает проблема сохранения здоровья подрастающего поколения.

Негативное влияние различных электронных и технических средств «может быть снижено при осознанном выполнении действий по соблюдению требований, правил и норм к организации работы за компьютером, применении рациональных приемов работы с информацией, использовании возможностей технических и программных средств для изучения своего здоровья» [6].

Элементы здоровьесбережения целесообразно реализовывать не только в школьном образовании, но и в системе дополнительного образования. При этом следует обратить внимание на формирование системы знаний, позволяющих применять различные способы оценки состояния своего здоровья и принимать своевременные меры по его сохранению и укреплению, а также умений по их применению в повседневной жизни, и формированию устойчивой мотивации на сбережение собственного здоровья и здоровья окружающих.

Содержание программ технической направленности сферы дополнительного образования, используемые методы и средства предоставляют значительные возможности в формировании «универсальных действий здоровьесбережения, под которыми следует понимать целенаправленные акты поведения школьников, выражающиеся в осознанном и самостоятельном принятии решений и выполнении операций по организации рационального и безопасного использования технических и программных средств в различных видах деятельности, на основе ценностных установок, знаний, умений в области здоровьесбережения» [7].

«Здоровьесбережение является целенаправленным процессом, включающим в себя совокупность специально организованных мероприятий, направленных на повышение ценностного отношения обучающихся к собственному здоровью и здоровью окружающих, проявляющегося в ответственности, активности, инициативности» [7]. Таким образом, реализация здоровьесбережения в системе образования является двусторонним процессом, так как предполагает не только целенаправленную деятельность педагога (наставника) как организатора процесса здоровьесбережения, но и активную деятельность обучающегося.

В формировании универсальных действий здоровьесбережения важно учесть компоненты здорового образа жизни, которые выделяют ученые, педагоги, валеологи [1, 2]. Такими компонентами являются рациональная организация учебной деятельности, свободного времени и контроль за своим здоровьем. Кроме того, минимизировать вредное воздействие окружающей среды на здоровье человека позволит выполнение требований, правил и норм безопасности деятельности в том числе при работе с техническими устройствами и практическом применении способов рациональной организации работы с ними.

Формирование у обучающихся действий по здоровьесбережению при работе с техническими средствами целесообразно осуществлять не только при обучении в основной школе, но и в процессе освоения программ дополнительного образования, и особенно программ технической направленности. Это связано с усилением технического оснащения системы дополнительного образования, со стремительным нарастанием объема информации из разных источников и необходимостью обеспечения информационной безопасности обучающихся в условиях, увеличением объема времени, проводимого детьми и подростками за работой с разными электронными и техническими устройствами (в школе, в организациях дополнительного образования, в свободное время), а также снижением двигательной активности, и негативным влиянием на опорно-двигательный аппарат (статичные позы), на нервную систему и психику (компьютерные

зависимости, негативное влияние вредной информации). При этом возможности электронных и технических устройств по отслеживанию и мониторингу показателей здоровья становятся все более доступными и универсальными.

Наиболее полно возможности программ дополнительного образования по формированию действий по здоровьесбережению могут быть реализованы при освоении комплекса универсальных действий здоровьесбережения, которые были выделены нами для систем основного общего образования. Эти действия обеспечивают: «1) безопасную для здоровья организацию рабочего места, режима труда и отдыха при работе с техническими устройствами; 2) осуществление контроля за состоянием своего здоровья с использованием возможностей современной технической и программных средств; 3) оптимизацию учебной деятельности на основе использования средств информационно-коммуникационных технологий» [7].

В каждой из приведенных групп универсальных действий здоровьесбережения выделены конкретные действия, составляющие их содержание [7].

Дидактический потенциал технических направлений системы дополнительного образования и анализ их особенностей позволяет формировать действия здоровьесбережения каждой из указанных групп. При этом направления работы могут быть аналогичными тем, которые выделены нами для системы основного общего образования.

Первое направление связано с созданием условий, которые позволяют осмысленно соблюдать правила техники безопасности при работе с различными электронными и техническими устройствами, а также следить за соблюдением оптимального режима труда и отдыха.

Такие условия создаются за счет регулярно проводимых инструктажей по правилам поведения и технике безопасности при работе с техническими устройствами, проведения разъяснительных бесед о негативном влиянии различных видов устройств, о способах снижения или устранения вредного воздействия, последствиях нарушения правил техники безопасности. Кроме того, целесообразно привлекать обучающихся к подбору материалов для таких инструктажей и бесед и проведению бесед с обучающимися младшего возраста или тех, кто только начинает работать с теми или иными устройствами. Тематика бесед может быть следующей: «Что такое инструкции и правила по работе с электронными и техническими устройствами?», «Кто и зачем составляет инструкции и правила по работе с электронными и техническими устройствами?», «Почему важно соблюдать инструкции и правила по работе с электронными и техническими устройствами?», «Режимы труда и отдыха в разных сферах деятельности при работе с электронными и техническими устройствами» и т.п.

Соблюдение правил поведения и техники безопасности необходимо постоянно контролировать.

Второе направление предполагает организацию работы обучающихся по применению рациональных, эргономичных и безопасных для здоровья приемов работы с электронными и техническими средствами. На первых этапах наставники (педагоги) знакомят обучающихся с рациональными приемами использования различных устройств, объясняют смысл понятия «эргономичность», разъясняют в чем заключается возможное негативное влияние на здоровье и как это влияние минимизировать. Также можно предложить обучающимся самим найти информацию по наиболее эффективным приемам работы, а в дальнейшем и самостоятельно разработать такие приемы и составить для них алгоритмы. Изучение и применение приемов рациональной работы можно изучать и применять при поиске информации, оформлении различных докладов и презентаций к исследовательским и проектным работам. Соблюдение принципов эргономики можно показать на разных примерах оснащения и компоновки рабочих мест, расположения необходимого для работы оборудования, организации рабочего пространства.

Третье направление реализуется за счет включения в содержание программ дополнительного образования вопросов, связанных со здоровьем человека, изучением возможностей электронных и технических средств по измерению и мониторингу некоторых параметров здоровья, созданием безопасной для здоровья образовательной среды при работе с электронными и техническими устройствами. Важной отличительной особенностью дополнительного образования является отсутствие стандартов и свобода наставников и педагогов в формировании содержательного компонента программ в пределах выбранной направленности. Техническая направленность предполагает использование в учебном процессе разнообразных устройств. Возможности этих устройств могут применяться для изучения отдельных характеристик здоровья человека и для измерения параметров окружающей среды. Так например, при изучении применения разных видов датчиков в направлениях связанных с робототехникой, в зависимости от доступного оборудования (конструкторов, лабораторий), обучающимся могут быть предложены задания (кейсы, проекты, исследовательские работы) по проведению замеров размеров помещения, уровня освещенности, уровня шума и дальнейшего сравнения их с рекомендуемыми нормативами. Возможно проведение измерений и расчетов параметров здоровья человека – рост, индекс массы тела и т.п. Кроме того, обучающимся можно предложить разработать аналоги различных гаджетов, позволяющих следить за своим здоровьем, соблюдением режима дня, питания, тренировок. Могут быть предложены проекты и по созданию собственного устройства с продумыванием его возможностей и реализацией на основе доступного оборудования. При изучении разных видов программирования могут быть предложены задания по разработке приложений, помогающих человеку соблюдать правила здорового образа жизни, следить за параметрами своего здоровья (планировщики тренировок, счетчики калорий и т.п.).

Четвертое направление обеспечивает организацию взаимодействия всех субъектов образовательного процесса (обучающихся, наставников, педагогов, администрации, родителей), которое должно быть направлено на выполнение действий по здоровьесбережению. Особенностью реализации программ дополнительного образования является возможность создания разновозрастных групп, сочетания групповых и индивидуальных занятий, реализация программ в течение всего календарного года, включая каникулярное время, организация обучения в соответствии с индивидуальным учебным планом, в том числе ускоренное обучение, возможность участия в занятиях родителей. Все это позволяет целенаправленно задействовать всех заинтересованных участников образовательного процесса в осознании ответственности за сохранение своего здоровья, понимания способов его изучения и сохранения, формировании привычек здорового образа жизни и в конечном итоге формировании системы универсальных действий здоровьесбережения.

Все рассмотренные выше направления тесно взаимосвязаны. Так при реализации направления по применению рациональных, эргономичных и безопасных для здоровья приемов работы с электронными и техническими средствами можно проиллюстрировать отдельные моменты инструкций и правил, соблюдение, которые реализуется в рамках первого направления, а также показать применение различных устройств для проведения замеров параметров рабочих мест (размеры рабочего пространства, мебели, освещенность, уровень шума, влажности и т.п.) в зависимости от доступных датчиков и измерительных приборов. Для обеспечения взаимодействия всех субъектов образовательного процесса по реализации здоровьесбережения можно предложить обучающимся совместно с родителями изучить эргономичность устройства домашнего рабочего места, проследить как влияет на самочувствие соблюдение режимов труда и отдыха.

**Выводы.** Таким образом, анализ нормативных документов, методической литературы, изучение опыта работы организаций дополнительного образования позволяет сделать вывод о том, что проблема сохранения и укрепления здоровья является актуальной. Решение этой проблемы требует особого внимания и поиска новых подходов к ее решению.

Программы технической направленности системы дополнительного образования обладают дидактическими возможностями, которые позволяют решать проблему здоровьесбережения и при их реализации можно реализовать формирование действий, которые направлены на сохранение собственного здоровья и здоровья окружающих в разных видах деятельности, предполагающих работу с техническими устройствами.

#### Литература:

1. Артюнина, Г.П. Основы медицинских знаний и здорового образа жизни [Текст]: Учебное пособие для студентов педагогических вузов / Г.П. Артюнина. – М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2009. – 766 с.
2. Вайнер, Э.Н. Валеология [Текст]: Учебник для вузов / Э.Н. Вайнер. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 416 с.
3. Викторов, Д.В. Развитие мотивации здоровьесбережения у студентов вузов: педагогический аспект [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Д.В. Викторов. – Омск, 2007. – 168 с.
4. Глебова, Е.И. Здоровьесбережение как средство повышения эффективности обучения студентов вуза [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.И. Глебова. – Екатеринбург, 2005 – 182 с.
5. Ермакова, М.А. Формирование индивидуального опыта здоровьесбережения у учащихся в образовательной среде школы: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Ермакова Марина Аркадьевна; [Место защиты: Сам. гос. пед. ун-т]. - Самара, 2008. – 23 с.
6. Козловских М.Е. Формирование у школьников универсальных действий здоровьесбережения в процессе обучения информатике [Текст] автореферат дис. ... кандидата педагогических наук 13.00.02 / М.Е. Козловских. – Екатеринбург, 2015 – 23 с.
7. Козловских М.Е. Формирование у школьников универсальных действий здоровьесбережения в процессе обучения информатике [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М.Е. Козловских. – Екатеринбург, 2015 – 217 с.
8. Козловских М.Е., Устинова Н.Н. Использование дорожной карты для организации планирования процесса формирования у школьников универсальных действий по здоровьесбережению при обучении информатике // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-4. – С. 778-782.
9. Козловских, М.Е. Дидактические возможности школьного курса информатики по формированию у школьников универсальных действий здоровьесбережения / М.Е. Козловских // Новая наука: современное состояние и пути развития: Международное научное периодическое издание по итогам Международной научно-практической конференции (09 мая 2016 г, г. Оренбург). / в 3 ч. – Ч.2. – Стерлитамак: АМИ, 2016.
10. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 9 ноября 2018 г. № 196 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам»
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.standart.edu.ru>
12. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.standart.edu.ru>
13. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70291362/>

Педагогика

#### УДК 378.2

доктор педагогических наук, доцент **Косянова Ольга Михайловна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

### РОЛЬ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА В ФОРМИРОВАНИИ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

*Аннотация.* В статье излагается опыт работы профессорско-преподавательского коллектива филологического факультета Оренбургского государственного педагогического университета по формированию гуманитарной культуры будущих педагогов всех профилей подготовки в контексте новых требований к личности учителя.

*Ключевые слова:* гуманитарная культура будущего педагога, формирование компетенций, учебная и внеучебная деятельность, культура речи, стратегии чтения, российская идентичность.

*Annotation.* The article describes the experience of the teaching staff of the Faculty of Philology of Orenburg State Pedagogical University in the formation of the humanitarian culture of future teachers of all training profiles in the context of new requirements for the personality of the teacher.

*Keywords:* humanitarian culture of the future teacher, competence formation, educational and extracurricular activities, speech culture, reading strategies, Russian identity.

**Введение.** Стремительно меняющаяся действительность диктует необходимость гибкого реагирования системы высшего педагогического образования на запросы современной школы. Современный педагог должен не только уметь передавать свои знания ученикам, но и влиять на развитие личности обучающегося, раскрывая его потенциалы, способности, формируя у школьников такие качества как гражданственность, патриотизм, гуманизм. Усиление воспитательной направленности в деятельности школы, требует формирование личности будущего учителя не только как профессионала в своей области знаний, но и как человека высокого уровня гуманитарной культуры. Следует сказать, что идея эта не нова и уже достаточно давно обсуждается в работах ученых. Ещё М. Рубенштейн в своих работах подчеркивал, что «проблема развития личности учителя – важнейшая проблема педагогики и народного образования и по тому, каков учитель, можно судить о культуре общества» [5, С. 8]. Научные концепции формирования профессиональной и гуманитарной составляющей личности учителя, требования к профессиональной подготовке учителя излагали в своих работах ученые И.Д. Багаева, А.А. Вербицкий, С.И. Высоцкая, И.Ф. Исаев, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.И. Мищенко, З.И. Равкин, Е.И. Рогов, В.Я. Синенко, В.А. Слостёнин, Е.Н. Шиянов и др. исследователи.

**Изложение основного материала статьи.** Сегодня проблема развития личности учителя, его гуманитарной культуры становится особенно актуальной. В период с 2019 по 2021 годы правительством РФ были подготовлены документы, определяющие политику государства в области образования до 2030 года: Распоряжение Правительства РФ от 3 июня 2017 г. N 1155-р «О концепции программы поддержки детского и юношеского чтения в РФ»; Распоряжение Правительства РФ № 3273-р от 31 декабря 2019 г. «Принципы национальной системы профессионального роста педагогических

работников РФ, включая национальную систему учительского роста»; Указ Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» № 474 от 21 июля 2021 г. [1; 2; 3].

На основе указанных документов в октябре 2021 года Министерством просвещения Российской Федерации разработан проект «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года». Данная концепция становится основой для планирования и организации деятельности высших учебных заведений педагогической направленности. В числе 9 основных мероприятий Концепции мероприятие № 4 обозначено как «Повышение статуса русского языка и литературы в образовательных программах педагогической направленности, обеспечение развития языковых практик на русском и иностранном языках». Для реализации этого мероприятия предусматривается решение педагогическими вузами ряда задач:

1) включение в программы педагогического образования всех уровней модулей (дисциплин), направленных на развитие культуры русского языка и культуры чтения, а также дисциплин (модулей), формирующих компетенции в области академической риторики и организации просветительской деятельности;

2) создание условий для развития культуры устной и письменной речи на русском языке «через все предметы»;

3) организация просветительских мероприятий для российских студентов, направленных на информирование российской молодежи о положении русского языка в мире, о востребованности профессии преподавателя русского языка как родного и как иностранного, о возможностях профессиональной реализации в данном направлении;

4) внедрение дополнительных образовательных программ, развивающих культуру чтения, культуру речи будущих педагогов и направленных на формирование российской идентичности.

Если сформулировать кратко указанные в Концепции задачи, то можно сказать, что, безусловно, при несомненной значимости и важности предметной и методической подготовки студентов, в настоящее время большое значение в подготовке будущего учителя любого предметного профиля (физика, математика, география, история, физическая культура и т.д.) придается следующим аспектам: развитию культуры речи и культуры чтения будущего учителя; воспитанию общей гуманитарной культуры студентов; воспитанию российской идентичности будущего учителя, т.е. осознания себя как носителя российской культуры и гражданина России; созданию условий для развития всех названных составляющих личности учителя на всех предметах.

Таким образом, анализ задач, указанных в Концепции, свидетельствует о том, что в настоящее время акцент сделан на ценностно-смысловом подходе к педагогическому образованию, обеспечивающем формирование личности будущего учителя не только как профессионала в узкой предметной области знаний, но как гуманитария, просветителя, носителя российской культуры.

В контексте новых требований к личности будущего учителя значительно усиливается роль преподавателей филологического факультета в системе вузовского педагогического образования студентов всех профилей подготовки. Представим опыт работы филологического факультета Оренбургского государственного педагогического университета в контексте новых требований. Решая названные выше задачи, филологический факультет организует учебную и внеучебную работу по формированию языковой, лингвистической, коммуникативной и культуроведческой компетенций обучающихся в 2х аспектах: со студентами своего факультета и со студентами других факультетов ОГПУ

Что касается студентов филологического факультета, то языковая, лингвистическая и коммуникативная компетенции являются базовыми для них и формирование этих компетенций идет практически на всех дисциплинах языкового и литературоведческого профилей, поэтому большее внимание в своем сообщении уделим работе филологического факультета по формированию названных компетенций со студентами других факультетов.

Студенты других факультетов, обучающиеся по направлению Педагогическое образование всех профилей подготовки, изучают во 2-м семестре дисциплину «Речевые практики», в рамках которой идет формирование языковой, лингвистической, коммуникативной и культуроведческой компетенций будущих педагогов.

Исходя из новых требований к гуманитарной составляющей профессиональной подготовки будущего учителя физики, математики, биологии, химии, истории и т.д., факультетом было принято решение:

1) включить в программу дисциплины «Речевые практики» раздел, направленный на совершенствование функциональной (читательской) грамотности будущего педагога, и раздел, направленный на воспитание будущего педагога как субъекта формирования гражданской (российской) идентичности личности учащихся, основанной на знании русского языка и уважении к нему как языку национального единства и т.д.;

2) запланировать участие студентов разных факультетов в мероприятиях, позволяющих реализовать полученные знания во внеучебной деятельности, способствующей развитию культуры устной и письменной речи обучающихся;

3) запланировать проведение для студентов всех факультетов просветительских мероприятий, направленных на информирование студентов о положении русского языка в мире, об актуальности профессии преподавателя русского языка как родного и как иностранного, о возможностях профессиональной реализации в данном направлении.

Для решения первой задачи скорректировано содержание дисциплины «Речевые практики», которая осваивается студентами всех профилей подготовки во 2 семестре в объеме 5 зачетных единиц (180 ч). Эта дисциплина заменила дисциплину «Русский язык и культура речи» и содержательно в настоящее время имеет более выраженную профессионально ориентированную направленность. Материал дисциплины традиционно делится на блоки, каждый из которых нацелен на достижение практических целей подготовки будущего педагога как носителя гуманитарной культуры:

1 блок – знание норм языка и владение ими в ситуациях бытового и профессионального общения (формируются языковая и лингвистическая компетенции);

2 блок – знание жанров речи и умение стилистически уместно использовать их в процессе устного и письменного общения (формируется коммуникативная компетенция).

В настоящее время в программу дисциплины «Речевые практики» добавлен блок тем, знакомящий студентов с основными этапами исторического развития и современного состояния русского языка, формирующих понимание студентами статуса русского языка в качестве государственного языка РФ и роли русского языка как хранителя культуры российского народа (формируется культуроведческая компетенция). Этот блок тем носит просветительский характер и с реализацией его в практической деятельности особых проблем не возникает.

Что касается проблемы формирования читательской грамотности студентов (раздел «Стратегии чтения»), то следует сказать, что практическая работа по содержательному обновлению дисциплины «Речевые практики» в данном направлении осложняется тем, что осваивают эту дисциплину студенты различных профилей подготовки, и подобрать подходящий и посильный для анализа текст, интересный и полезный для студентов каждого профиля подготовки, задача далеко не простая, не говоря уже об отсутствии хрестоматий и дидактических материалов по изучаемой дисциплине, что значительно затрудняет работу.

Следует сказать, что ученые филологического факультета (Брякова И.Е, Кулаева Г.М, Косянова О.М., Якимов П.А., Беньковская Т.Е.) занимаются изучением проблемы читательской грамотности, начиная с 2007 года, когда началась

поэтапная реализация Национальной программы поддержки и развития чтения [5]. Они представляли результаты своих исследований научной общественности России на международных и всероссийских конференциях. В 2021 году кафедры филологического факультета получили грант на реализацию проекта «Методика развития читательской грамотности у обучающихся на уроках гуманитарного профиля (литература, история, русский язык, обществознание и др.)».

Проведенное в рамках гранта научное исследование состояния функциональной (читательской) грамотности студентов, обучающихся на разных факультетах педагогического вуза, позволило констатировать дефицит таких умений обучающихся, как умение формулировать вопросы; обосновывать, доказывать свою точку зрения; использовать простейшие приемы аргументации; проводить самостоятельное исследование; строить развернутые высказывания; устанавливать надежность, достоверность и безопасность полученной информации и т.д.

Для более эффективной работы по совершенствованию читательской грамотности студентов преподавателями факультета подготовлены к изданию 4 учебно-методических пособия, цель которых научить будущих педагогов не только извлекать необходимую информацию из всех доступных им учебных материалов (работать с текстами лекций, учебников, научных статей, контентом различного рода сайтов, учебных порталов и проч.), но и критически переосмысливать, перерабатывать полученную информацию, структурировать ее, применяя графические средства, использовать в качестве аргументов или тезисов в диалоге, споре, рассказе, и т.д. В настоящее время идет отбор содержания и научная апробация блока «Стратегии чтения», направленного на формирование функциональной (в частности, читательской) грамотности будущих педагогов. Так решается на факультете проблема формирования языковой, лингвистической, коммуникативной и культуроведческой компетенций или гуманитарной культуры будущих педагогов в процессе учебной деятельности.

В процессе решения второй задачи, направленной на создание условий, позволяющих студентам применить полученные знания в практической деятельности, преподаватели филологического факультета ведут большую работу по привлечению студентов, обучающихся по разным профилям, к участию в мероприятиях лингвистической, литературно-творческой, воспитательно-педагогической и патриотической направленности. Весьма эффективно участие студентов в таких тематических мероприятиях профессионально-методической направленности, как литературные вечера («Творчество М.Ю. Лермонтова» – ноябрь 2020 г.; «Памяти А.С. Пушкина» – июнь 2021 г.; «Славянских языков чудесное наречье» – апрель 2021 г.), круглые столы («Речевая культура профессионала» – март 2020 г), заседание в литературно-художественном кабаре «Подвал бродячей собаки» (проводится ежегодно с 2018 г. по 2021 г.), фестивали «Золотая осень» и «Жги, филфак!» – конкурс фотографий, поденок, поэтических и прозаических произведений студентов, конкурс чтецов, вокальных исполнителей, танцоров и т.д. (с 2019 по наст время), конкурс «Физики и лирики» (2019 г.), ежегодный образовательный квест «Дом, в котором я живу» (с марта 2019 г. по наст время), ежегодные встречи студентов с учителями города в День учителя и др. мероприятия.

В качестве просветительских акций, поднимающих статус русского языка, студенты готовят лекции – презентации, посвященные известным ученым-лингвистам («В.И. Даль как феномен русской культуры» – ноябрь 2021 г.; «Успенский Л.В. – автор книг по занимательному языкознанию» – февраль 2020; «Человек-словарь» о трудах С.И. Ожегова – ноябрь 2019 г., «200-лет со дня рождения известного русского лингвиста И.И. Срезневского» и т.д.), проводят круглые столы, лингвистические ассамблеи, устные лингвистические журналы и др. мероприятия, отмечающие юбилейные и памятные даты, связанные с историей русского языка («Кирилл и Мефодий – создатели славянской письменности», «Язык и революция» «Слава вам, братья, славян просветители» и др.), участвуют в таких мероприятиях, как ежегодная городская студенческая Олимпиада по культуре речи (март 2009-2021 г.), областная Олимпиада школьников и студентов по ораторскому мастерству (апрель 2010-2021 г.); готовят и проводят различные лингвистические конкурсы («Моя твоя не понимаю», «Ошибки в текстах рекламы», «Грамотный город», «Покажи язык», «Лингвистические анекдоты», «Акулята пера» и др.); конкурсы профессиональной направленности («Битва слогов», «Своя игра», «Я профессионал» и др.), конкурсы на самого грамотного студента и преподавателя, лингвистические праздники («Наум, наведи на ум», посвященный 23 декабря, Дню Наума-грамотника, покровителя студентов), лингвистические марафоны и т.д.

Преподаватели кафедры литературы ежегодно организуют встречи студентов с писателями, поэтами, литературоведами, литературными критиками (встреча с А. Северным, сыном писателя, представителя юго-восточной ветви русского Зарубежья, презентовавшего книгу Павла Северного «Невянский сундучок» – апрель 2017 г.; встреча с литературоведом, профессором М.О. Чудаковой – май 2017 г.; встреча с современным поэтом Евгением Чигриным – сентябрь 2018 г.; творческие встречи с оренбургскими писателями и поэтами – Петром Красновым (2019 г.), Виталием Молчановым (2020 г.) и др. Формат встреч самый разнообразный – круглый стол, пресс-конференция, беседа; брифинг, литературная полемика и т.п. Периодически проводятся литературные акции (литературная «сушка» «Время читать», книгообменник «Филологический чемоданчик», «Стихи на асфальте» и др.).

Мощным фактором формирования общекультурных и профессиональных компетенций будущего учителя является участие студентов в постановках студенческого театра факультета в роли авторов, режиссеров-постановщиков и актеров. За период с 2009 г. по 2021 г. студентами подготовлены спектакли «Великий юморист и великий лирик» (по мотивам произведений Н.В. Гоголя); «Выхожу один я на дорогу» (по мотивам произведений М.Ю. Лермонтова); литературно-музыкальные вечера «Мечты и грёзы «русских мальчиков»» и «Рождественское чудо» (по мотивам произведений Ф.И. Достоевского), Благослови, ликующая лира» (по мотивам произведений А. С. Пушкина); «Великий Петр – великая Россия» (декабрь 2018), постановки, посвященные Дню Победы, «Помнит мир спасенный» (май 2019), «Во имя жизни» (май 2020); театрализованные представления «День народного единства – день единения России» (ноябрь 2020) и т.д. В настоящее время студенты филологического факультета совместно с работниками областного краеведческого музея готовят представление «Сказки ключницы Пелагеи», посвященное 230-летию со дня рождения С.Т. Аксакова (сказки и былины народов Оренбургской области).

Участие в работе театральной студии формирует у студентов литературный и языковой вкус, расширяет их профессиональный кругозор, учит взаимодействию, позволяет взглянуть на самого себя как на личность, на свои возможности, способности, что плодотворно сказывается на становлении будущего профессионала.

**Выводы.** Таким образом, можно констатировать, что системная работа филологического факультета по формированию языковых, лингвистических, коммуникативных и культуроведческих компетенций студентов всех профилей подготовки в контексте новых требований к гуманитарной составляющей личности будущего учителя дает хорошие результаты. Студентам предоставляется возможность в процессе учебной деятельности и в творческой непринужденной атмосфере развить необходимые для будущей профессии умения и навыки, приобрести дополнительные знания, расширить свой кругозор, обрести педагогический опыт.

#### Литература:

1. Распоряжение Правительства РФ от 3 июня 2017 г. N 1155-р «О концепции программы поддержки детского и юношеского чтения в РФ».

2. Распоряжение Правительства РФ № 3273-р от 31 декабря 2019 г. «Принципы национальной системы профессионального роста педагогических работников РФ, включая национальную систему учительского роста».
3. Указ Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» № 474 от 21 июля 2021 г.
4. Косянова О.М., Кулаева Г.М. Стратегии развития читательской грамотности на основе составных текстов на уроках русского языка в 5-9 классах // Современные стратегии и технологии обучения русскому языку и литературе в школе и вузе: коллективная монография, второй выпуск, науч. ред. Г.М. Кулаева; отв. ред. П.А. Якимов. – Оренбург, 2021. – С. 6-20
5. Рубинштейн М. М. Проблема учителя. – М.: Моск. акционер. изд. о-во, 1927. – 173 с.

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)

### РАЗВИТИЕ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В статье обоснована необходимость актуализации программ модулей и дисциплин для развития цифровой компетентности будущих магистров педагогического образования. Представлен вариант актуализации программы дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности». В содержание добавлены варианты использования сквозных цифровых технологий в школе, представлены практические задания на работу с цифровыми инструментами и ресурсами, примеры проектных заданий. Рассмотрены используемые в цифровой образовательной среде педагогические технологии.

*Ключевые слова:* цифровая трансформация, цифровая компетентность, цифровая образовательная среда, сквозные цифровые технологии.

*Annotation.* The article substantiates the need to update the programs of modules and disciplines for the development of digital competence of future masters of pedagogical education. A variant of updating the program of the discipline "Information technology in professional activity" is presented. The content includes options for using end-to-end digital technologies at school, presents practical tasks for working with digital tools and resources, examples of project assignments. The pedagogical technologies used in the digital educational environment are considered.

*Keywords:* digital transformation, digital competence, digital educational environment, end-to-end digital technologies.

**Введение.** Сегодня в нашей стране, как и во многих странах мира, происходит цифровая трансформация образования. Под цифровой трансформацией образования понимается системное обновление целей и содержания обучения, инструментов, методов и организационных форм учебной работы в развивающейся цифровой среде [12]. По мнению Б.Е. Стариченко [11] результатом цифровой трансформации следует считать повышение индивидуальных качественных показателей образовательного процесса, а цифровая образовательная среда, т. е. инфраструктура, образовательный контент и программное обеспечение, построенное, в том числе, на искусственном интеллекте, виртуальной реальности и больших данных, являются условиями достижения этих результатов. Формирование цифровой образовательной среды (ЦОС) является одним из ключевых условий подготовки кадров для цифровой экономики.

Формирование ЦОС невозможно без развития цифровой компетентности педагогов. В глоссарии Национального центра цифровой экономики МГУ им. М.В. Ломоносова под цифровой компетентностью понимается готовность и способность личности применять цифровые технологии уверенно, эффективно, критично и безопасно в разных сферах деятельности. Для педагогов это означает готовность использовать возможности цифровых технологий для организации учебной и внеучебной работы обучающихся, их совместной деятельности, оценивания, развития цифровых навыков учеников.

Развитие цифровой компетентности будущих магистров педагогического образования, подготовки их к управлению процессами цифровой трансформации в образовательных организациях различного уровня, требует актуализации содержания программ модулей, дисциплин, практик; использования инновационных педагогических технологий, цифровых платформ, современных ИКТ-инструментов и сервисов; развития цифровых компетенций профессорско-преподавательского состава; формирования технологически насыщенной среды вуза. Подготовка будущих магистров педагогического образования к работе в условиях цифровой трансформации является одной из основных задач дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности» [6].

Цель статьи – обосновать необходимость обновления содержания подготовки будущих магистров педагогического образования, в частности актуализации программы дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности».

**Изложение основного материала статьи.** Одной из национальных целей развития страны на период до 2030 года определена цифровая трансформация наиболее значимых отраслей экономики и социальной сферы. В становлении цифровой экономики важное место отводится трансформации как общего, так и высшего образования. Н.Ю. Игнатова в монографии «Образование в цифровую эпоху» [2] подчеркивает, что с появлением понятий «цифровые технологии», признанием значимости перемен, которые претерпевает высшее образование, на первый план выходят не просто особенности цифровых технологий в аудитории, а те ценности и установки, которыми обладают педагоги и студенты в цифровую эпоху.

Сегодня приняты различные нормативные документы, нацеливающие образовательные организации на решение задач цифровой трансформации. Это «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы», национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации», федеральный проект «Кадры для цифровой экономики», национальный проект «Образование», федеральный проект «Цифровая образовательная среда», стратегия «Цифровая трансформация образования». Цифровой трансформации педагогического образования посвящена статья [3].



Обеспечение потребности рынка труда в ускоренной подготовке педагогических кадров, владеющих ключевыми компетенциями цифровой экономики, сегодня становится одной из задач любой магистерской программы. Решение этой задачи должно быть комплексным, что требует как актуализации содержания магистерских программ, так и использования современных педагогических технологий, развития цифровых компетенций НТР и магистрантов.

Изменение содержания должно быть направлено, прежде всего, на овладение магистрантами сквозными цифровыми технологиями такими как, блокчейн, управление большими данными, виртуальная и дополненная реальность, искусственный интеллект, Интернет вещей. Освоение этих технологий возможно в рамках дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности». При этом следует использовать возможности создаваемых сегодня в педагогических университетах страны в рамках проекта «Учитель будущего» технопарков универсальных педагогических компетенций. Такой технопарк создается и в Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина. Технопарк – это современное, технологически насыщенное образовательное пространство университета для педагогического проектирования, приобретения студентами опыта реализации междисциплинарных и метапредметных проектов, организации исследовательской работы, формирования цифровых компетенций.

Авторы учебного пособия «Педагогика 2.0. Организация учебной деятельности студентов» [1] отмечают, что сегодня многие современные цифровые технологии обладают дидактическим потенциалом и поэтому могут быть использованы в образовательном процессе с целью повышения его педагогической результативности и социально-экономической эффективности. Поэтому так важно для будущих магистров педагогического образования освоить сквозные цифровые технологии, определить их место в школе, колледже, вузе.

Одной из наиболее быстро развивающихся технологий в образовании является искусственный интеллект. Искусственным интеллектом называется способность компьютера выполнять функции, которые ранее были доступны только человеку. В Распоряжении Минпросвещения России «Об утверждении методических рекомендаций для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий» [10] отмечается, что искусственный интеллект в образовании может использоваться для симуляции поведения учителя, идентификации и аутентификации в цифровых системах учения и обучения, в обработке естественного языка, в речевых технологиях, рекомендательных системах, компьютерном зрении.

Важным для магистратов является и освоение технологий виртуальной и дополненной реальностей. Сегодня виртуальная реальность – быстро развивающаяся цифровая технология. Работу пользователя с виртуальной реальностью стали называть погружением [13]. Модели в виртуальной реальности позволяют обучающимся, не переживая за возможность совершить ошибку, формировать такие умения, которых в реальных условиях достичь сложно. Технологии виртуальной реальности делают обучение более наглядным, активным, полнее вовлекают обучающихся в учебный процесс.

В документе [10] даны рекомендации по внедрению в школы и других сквозных технологий. Все это требует скорейшего освоения данных технологий преподавателями педагогических вузов и внедрения в магистерские программы.

Кроме сквозных технологий в курсе «Информационные технологии в профессиональной деятельности» следует рассмотреть такие темы как цифровая образовательная среда, цифровая грамотность обучающихся, цифровые образовательные ресурсы и сервисы, цифророжденные педагогические технологии.

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. На практических занятиях магистранты анализируют нормативную базу в области цифровой трансформации образования, требования ФГОС к цифровой среде, визуализируют эти требования с помощью техники «диаграмма Исикавы».

Одно из заданий курса посвящено созданию аннотированного каталога цифровых образовательных ресурсов по различным предметам. Пример выполнения задания с ресурсами по математике: <https://clck.ru/RosBX>.

Быстро растущие технологические инновации в образовании обуславливают смену парадигмы от традиционного преподавания к использованию современных педагогических технологий. Но как показывают различные исследования, одна из серьезных проблем, тормозящих цифровизацию образования, это излишняя приверженность традиционным технологиям. В то же время, современные цифровые технологии открывают многочисленные новые образовательные возможности и подходы, позволяющие сделать обучение более эффективным, обогатить его, облегчить процессы персонализации обучения.

В курсе «Информационные технологии в профессиональной деятельности» магистранты знакомятся с такими цифророжденными образовательными технологиями как мобильное обучение, BYOD, «перевернутое обучение», «ротация станций». Магистрантам предлагается познакомиться с данными моделями обучения, построить ментальную карту «Инновационные модели обучения в цифровой образовательной среде» с помощью одного из online сервисов построения ментальных карт. При этом ментальная карта должна удовлетворять следующим требованиям: содержание должно соответствовать выбранной модели; должны быть представлены преимущества, риски, сложности реализации; должны быть представлены ссылки на публикации, видео открытых уроков, мастер-классы и т.п.; количество дочерних узлов должно быть не меньше 10; использованы изображения, видео, ссылки; сопровождающий текст должен быть емким и лаконичным; использован соответствующий дизайн. Примеры выполнения задания:

- модель «перевернутый класс» <https://clck.ru/Roq7M>;
- модель «1 ученик : 1 компьютер» <https://clck.ru/RoqBb>;
- модель BYOD <https://clck.ru/Roq64>.

Цифровые компетенции магистрантов формируются и при освоении ими различных Интернет-сервисов для организации творческой, исследовательской, проектной деятельности обучающихся, для построения предметных сред учителя [4]. Особое внимание уделяется организации сетевой проектной деятельности [7, 8]. Магистранты разрабатывают портфолио учебных проектов по математике, литературе, иностранному языку, химии и другим предметам, наполняя их материалами, созданными с помощью таких цифровых инструментов, как вики, Google-сервисы, online ментальные карты и ленты времени, интерактивные доски и т.п. Примеры представления идей проектов с использованием современных Интернет-сервисов магистрантами различных профилей подготовки:

- для начальной школы, посвященный М.В. Ломоносову «Гений русской науки» <https://clck.ru/ZAVtJ>;
- по биологии (10 класс, «Влияние качества питьевой воды на здоровье человека») <https://clck.ru/ZAVgG>;
- по русскому языку (6 класс, «Мир фразеологии») <https://clck.ru/ZAVPw>;
- по психологии (3, 4 курсы вуза «Психическое здоровье студентов») <https://clck.ru/ZAVdb>.

В Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина обучение по магистерским программам осуществляется с использованием дистанционных образовательных технологий. Важным является

комбинирование синхронных [9] и асинхронных способов взаимодействия, применение различных цифровых ресурсов и инструментов для представления контента [5]. Для этого используются система управления обучением Moodle, программное обеспечение для проведения видеоконференций Zoom и Microsoft Teams, вики-сайт университета, облачные технологии и сервисы Веб 2.0.

**Выводы.** Сегодня перед педагогическим образованием стоят задачи опережающей подготовки будущих учителей к работе в условиях цифровой трансформации. При этом следует констатировать факт недостаточной представленности в основных образовательных программах высшего образования соответствующего содержания, прежде всего, сквозных цифровых технологий и методики их применения в различных дисциплинах. Для развития цифровой компетентности будущих магистров педагогического образования, их готовности к формированию цифровых образовательных сред предлагается актуализировать содержание программ модулей, дисциплин, практик, в частности рассмотрен вариант актуализации содержания дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности». Кроме актуализации содержания данной дисциплины можно рекомендовать добавление в дисциплины, направленные на формирование универсальных компетенций, таких тем, как особенности цифрового поколения, цифровая этика технологий, цифровой гражданин, цифровой след ученика и учителя; в дисциплины, направленные на формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций, методики использования сквозных цифровых технологий в учебном и внеучебном процессе, в организации оценивания, учебно-исследовательской, проектной деятельности; в качестве НИР, магистерских диссертаций можно рекомендовать разработку виртуальных экскурсий, виртуальных ассистентов преподавателей, цифровых дидактических материалов, программ внедрения сквозных цифровых технологий в учебный процесс.

#### Литература:

1. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Педагогика 2.0. Организация учебной деятельности студентов: учебное пособие для вузов. – М.: Издательство Юрайт, 2021. – 222 с.
2. Игнатова Н.Ю. Образование в цифровую эпоху. – Нижний Тагил НТИ (филиал) УрФУ. – 2017. – 128 с.
3. Казакова Е.И. Цифровая трансформация педагогического образования // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – №1 (112). – С. 8-14.
4. Каянина Т.И., Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Цифровые инструменты для построения предметной информационно-образовательной среды // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-4. – С. 144-147.
5. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Представление контента при использовании дистанционных образовательных технологий // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-1. – С. 193-196.
6. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Проектирование цифровой образовательной среды будущими магистрами педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-3. – С. 60-63.
7. Круподерова Е.П. Подготовка студентов к проектной деятельности в информационной образовательной среде XXI века // Вестник Мининского университета. – 2013. – № 3 (3). – С. 9.
8. Круподерова К.Р. Роль сетевой проектной деятельности в организации единого информационно-творческого образовательного пространства // Вестник Мининского университета. – 2013. – № 2 (2). – С. 24.
9. Поначугин А.В. Выбор веб-сервиса для проведения потоковых лекций у студентов инженерных специальностей // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 3 (36).
10. Распоряжение Минпросвещения России от 18.05.2020 № Р-44 «Об утверждении методических рекомендаций для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий» [Электронный ресурс] – URL: <https://clck.ru/Z8T6c>.
11. Стариченко Б.Е. Цифровизация образования: реалии и проблемы // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 4. – С. 16-26.
12. Уваров А.Ю. Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации. – М., 2018. – 168 с.
13. Уваров А.Ю. Технологии виртуальной реальности в образовании // Наука и школа. – 2018. – №4. – С. 108-116.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат психологических наук, доцент **Кряжева Елена Вячеславовна**  
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);  
магистрант **Беляев Кирилл Владиславович**  
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга)

### ИГРОВЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема игровых компьютерных технологий с точки зрения возможности использования их потенциала как средства обучения. Проводится контент-анализ научно-поисковой системы РИНЦ для анализа и выявления научных работ по рассматриваемой проблеме. Анализируются подходы разных исследователей к проблеме использования компьютерных игр в учебном процессе, систематизируется специфика компьютерных игр, их классификация и обучающие возможности. Делаются выводы об обучающем потенциале компьютерных игр.

*Ключевые слова:* компьютерная игра, средства обучения, классификация компьютерных игр, контент-анализ, обучающий потенциал компьютерных игр.

*Annotation.* The article deals with the problem of gaming computer technologies from the point of view of the possibility of using their potential as a teaching tool. Content is being carried out – an analysis of the RSCI scientific search system for the analysis and identification of scientific papers on the problem under consideration. The approaches of different researchers to the problem of using computer games in the educational process are analyzed. The specificity of computer games, their classification and learning opportunities are systematized. Conclusions are made about the educational potential of computer games.

*Keywords:* computer game, teaching aids, classification of computer games, content analysis, educational potential of computer games.

**Введение.** В современном мире игровая индустрия занимает далеко не последнее место, причем в обществе не прекращаются дебаты о пользе и вреде компьютерных игр, особенно с учетом того, что ВОЗ включило понятие «игровое расстройство» в международную классификацию болезней. Однако, ошибочно считать, что видеоигры негативно влияют на

людей и отнимают много времени. Помимо досуга, игры также способны развивать человека: скорость реакции, память, стратегическое мышление, навыки командной работы, мелкую моторику.

В литературе появился даже термин «играизация культуры» (или взаимопроникновение игровой деятельности и культуры), который подразумевает внедрение принципов игры в жизненные стратегии. В России с 2016 года киберспорт стал официальным видом спорта. Игра как средство познания мира, игровые технологии обучения, игровые формы культуры (симуляторы, заместители реальности) составляют одну из наиболее устойчивых тем современного научного дискурса в парадигме современной науки. Все меньше и меньше усилия, как отмечают исследователи проблем образования, способен (и хочет) прилагать обучаемый (ребенок, школьник, студент и взрослый специалист) в процессе поиска, обработки, анализа, запоминания и закрепления информации.

Компьютерные игры в момент их возникновения и первоначального распространения на потребительском рынке должны были развлекать, заполнять свободное время, скрашивать досуг. И только с середины 2000-х гг., на фоне некоторого роста экономики, компьютеризации рабочих мест, возникновения ряда новых профессий игра стала проникать и в общественную, публичную, трудовую сферу (тренинги, тренажеры и проч.).

Таким образом, поле применения компьютерных игр стало стремительно расширяться, что открывает широкую перспективу для междисциплинарных исследований, предмет которых лежит в поле пересечения инженерно-компьютерных технологий, маркетинга IT-продукции, менеджмента и социологии труда, прогнозирования социальных процессов, моделирования сложных технических объектов.

**Изложение основного материала статьи.** В последние годы резко возрос интерес научного, технического и образовательного сообщества к проблемам игрового обучения детей и взрослых, в том числе, с применением компьютерных игр.

Под компьютерной игрой мы будем понимать программное обеспечение, служащее для организации игрового процесса (геймплея). Преимущества тех или иных типов компьютерных игр как средств обучения, особенности программирования игр с использованием различных языков программирования, критерии их привлекательности для различных групп и категорий пользователей интенсивно изучаются примерно со второй половины 2000-х гг. Наиболее часто эти вопросы привлекали внимание таких исследователей, как: Катаев А.В., Красильников А.А., Доржиев Ц.Ц. Кругликов С.А., Лунева С.Ю., Скрипников Д.А., Тарасенко А.В. Черткова Е.А., Шабалина О.А. и др.

Как показал осуществленный авторами контент-анализ материалов отечественной научно-поисковой системы РИНЦ (elibrary), найденных автоматически на основе запроса по ключевым словам «обучающие компьютерные игры», общее количество работ, посвященных данной теме, измеряется тысячами, но особенно заметный рост пришелся на последние пять лет. Причем, основная доля материалов приходится на рубрику «Народное образование, Педагогика», что отражает возросший общественный запрос именно со стороны участников образовательного процесса на представление учебного материала в легко доступной, интерактивной, занимательной форме.

Наиболее плодотворно и регулярно к вопросам компьютеризации образовательного процесса, разработки игровых программ для специфических целей образования, в том числе, в рамках обучения отдельных категорий детей и подростков, взрослых, занятых различными видами профессиональной деятельности, обращаются такие авторы, как: В.Б. Алмаметов, Н.В. Борисова, П.Н. Воробкалов, А.В. Катаев, С.А. Ковалев, В.А. Трусов, Д.А. Фролов, О.А. Шабалина, Е.А. Черткова, Н.К. Юрков и др.

Так О.А. Шабалина в своей «Фасетной классификации обучающих компьютерных игр» рассматривает существующие подходы к систематизации предметной области разработки и применения обучающих компьютерных игр [10]. Описана фасетная классификация обучающих компьютерных игр, предназначенная для разработчиков таких игр и конечных пользователей. Интересы пользователей отражают фасеты «Категория обучения» и «Соотношение обучающей и игровой компоненты», интересы разработчиков – фасеты «Организация взаимодействия обучающей и игровой компоненты», а также «Модель предметной области». Е.А. Черткова акцентирует внимание на перспективах системного подхода к применению методов программной инженерии как средства совершенствования и развития современной системы образования в мировом масштабе, которая уже не может существовать вне компьютерных технологий [12].

Н.К. Юрков в «Анализе современных компьютерных обучающих систем» проводит анализ теории поэтапного формирования умственных действий и понятий, предлагает этапы формирования профессиональных навыков интеллектуальной компьютерной обучающей системе (ИКОС) [13].

А.В. Катаев в работе «Адаптивные обучающие игры как тренд развития обучающего ПО» рассматривает этапы развития обучающих программных приложений, модели, методы и технологии, применяемые для их разработки, их возможности и ограничения с точки зрения применения в разработке адаптивных обучающих игр [12].

С.А. Ковалёв в монографии «Особенности компьютерного моделирования при расследовании преступлений в сфере компьютерной информации» обращает внимание на проблемы совершенствования деятельности по расследованию преступлений в сфере компьютерной информации на основе широкого использования современных средств и методов компьютерного моделирования [12].

В.А. Трусов в работе «Особенности коммуникативного процесса интеллектуальной компьютерной обучающей системы и обучаемого» проводит анализ коммуникативного процесса, субъектами которого являются интеллектуальная компьютерная обучающая система (ИКОС) и обучаемый, формулирует его основные особенности, выделяя в итоге различные типы коммуникативной стратегии в организации коммуникации обучаемого и ИКОС [12].

Д.А. Фролов разрабатывает методики и алгоритмы управления интерактивной компьютерной обучающей системой для сферы атомной энергетики. В.Б. Алмаметов предлагает различные стратегии как теоретического, так и практического обучения в компьютерной обучающей системе. Н.В. Борисова затрагивает проблему использования разных типов обучающих игр (целевых, эвристических, коммуникативных, нормативных, ролевых, ситуационных) в процессе подготовки руководителей нештатных аварийно-спасательных формирований (НАСФ) [12].

П.Н. Воробкалов в статье «Обучение разработке программного обеспечения с применением компьютерных обучающих игр» рассмотрел проблемы подготовки связанных с созданием и разработкой программного обеспечения специалистов. Также он описал модель организации обучения, которая была основана на применении компьютерных игр как объектов разработки в процессе обучения, показал применение разработанной модели к обучению разработчиков ПО, и привел результаты оценки ее эффективности [12].

Особое место в изучении проблемы компьютерных игр занимает вопрос о ключевых типах потребителей этих игр, их социально-демографическом, социально-экономическом, образовательном, психологическом профиле. Большинство авторов сегментируют потребителей по: возрасту и уровню образования, включая развитость специализированных навыков, которые задействуются в игре (например, степень владения иностранным языком), иногда полу, сфере деятельности и профессии, должностной категории (прежде всего речь идет о руководителях, специалистах и исполнителях, что означает разные уровни компетентности, сферы компетенций и меру ответственности). Нужно отметить, что попыток

классифицировать обучающие игры или распространить на них уже созданные для любых видов игр классификации мы почти не обнаруживаем.

Существующие классификации компьютерных игр обучающего назначения объединяет древовидная структура, уровни которой выделяются на основе постоянно упоминаемых различными авторами узлов.

Первый узел образует такой признак, как возраст обучаемого. От него зависит в первую очередь сложность игры, ее продолжительность, размер графических элементов, количество встроенных подсюжетов и многие другие характеристики. Игры ориентированы на доступность знаниям, пониманию, умениям, тезаурусу различных социально-демографических групп с учетом образовательной ступени (дошкольники или младшие школьники, студенты вузов первых лет обучения и т.д.)

Второй узел воспроизводит предметно-понятийное поле конкретной учебной дисциплины, усвоению дидактических единиц которой должна содействовать игра. Это означает, что важнейшим этапом разработки игры (на до проектной стадии) становится составление некоторого глоссария, отражающего с различной степенью подробности (в зависимости от возраста и других особенностей обучаемого) нужную предметную область.

Третий узел представляет собой детализацию каждой области до уровня отдельных тем учебной дисциплины. На данном этапе полезна опора на специально составленный схемо-конспект темы, отражающий логические связи между терминами и понятиями с учетом психологически обоснованной оптимальной последовательности их предъявления обучаемому.

Четвертый узел является последним этапом представления логического содержания в образно- сюжетной форме, на основе которой определяется жанровая принадлежность игры.

Классификация игр по жанровым особенностям представлена на рисунке 1.

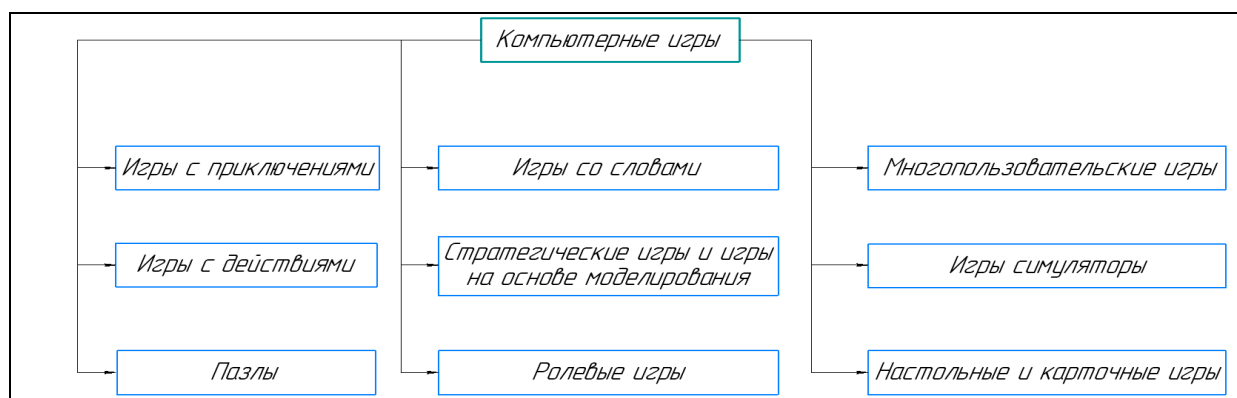


Рисунок 1. Классификация компьютерных игр по сюжетно-жанровым особенностям

В качестве примера игр с приключениями можно привести Frog Dares, Save Ed, Jumpstart. «Бродилка», квест (не только виртуальный, но и реальный) тяготеют к этому типу. Система персонажей в таких играх устойчива и не слишком объемна. Она включает героя с помощниками, иногда антигероя, хотя в его роли чаще выступает само аппаратное устройство, возводящая различные препятствия на пути достижения цели. Залогом привлекательности игр данного типа является хорошо прорисованная местность, поскольку именно с ней и по ее поводу герой и вступает во взаимодействие, предпринимая ее исследование и решая вызванные ею проблемы для достижения цели. Широко используются диалоги, иногда комедийно окрашенные.

Игры с действиями. Это любые «стрелялки». Кроме того, они часто по своей структуре смешиваются с приключенческими играми, рассмотренными выше, или встраиваются в них как составная часть (тот или иной этап выполнения задачи), например, Space Invaders, Math Man и NumpadKenny's. Они развивают моторно-двигательные навыки (прежде всего мелкую моторику), тренируют внимание, наблюдательность, быстроту реакции. Это делает их необыкновенно привлекательными у школьников и особенно подростков, но часто они пользуются спросом и во взрослой части аудитории (преимущественно мужской). Аналог любых традиционных подвижных игр «доцифровой» эпохи. Поскольку ставка делается на соревновательность, в них чрезвычайно полезно закладывать такие элементы, как всевозможные выигрыши, поощрения, новые возможности. Именно им адресована большая часть претензий со стороны психологов, педагогов, родителей, поскольку они предполагают самую высокую степень азарта и быстро развивающуюся зависимость.

В категории логических игр следует выделить пазлы и игры со словами. По сути и назначению, по характеру задействованных мотиваций они похожи, но при этом их разделяют в самостоятельные классы, т.к. их создание различается весьма существенно. Пазлы предусматривают поиск соответствий и решение проблем, игры со словами, соответственно, - поиск слов, решение кроссвордов и т.п. Наиболее известные пазлы - Тетрис, Судоку, Bejeweled 2, а игры со словами - игры со словами: WordFreak и Wordz Mania. Первые чаще ориентированы на дошкольников и школьников начальных классов, к примеру, игра «Морское дно» ([www.moskids.ru](http://www.moskids.ru)). Также имеются игры и для студентов, например, игра «Сердечно-сосудистая система человека».

Стратегические игры и игры на основе моделирования, требующие одинаковой игровой деятельности, и в равной степени высокого уровня когнитивного развития, можно объединить. Стратегическое планирование, управление ресурсами, оценка возможностей – рисков и шансов – и принятие решений составляет сущность игр этого типа. Наиболее яркий прототип такой игры в настольном исполнении – знаменитая «Монополия».

Ролевые игры (Knuckles in China Land) – самый широкий, древний и неоднородный класс игр. Они похожи на игры с приключениями, но здесь принципиальна выделенность главного героя. Они сближаются со стратегиями тем, что пользователь может менять параметры игры. Они чаще всего имеют литературную или экранную основу (знаменитый «Сталкер», восходящий к фильму А. Тарковского и роману А. и Б. Стругацких). Они испытывают мощную конкуренцию со стороны не виртуальных аналогов (начиная от реальных туристических «сталков», «диггерства», «руфинга»), заканчивая целыми фестивалями и съездами ролевиков типа толкиенистов и исторических реконструкторов). Считается, что они мало применимы в целях обучения, но их потенциал как средства обучения истории, этнографии, антропологии, культурологии

огромен, поскольку их основой всегда является ситуативное моделирование с выбором правильного или неправильного (не адекватного обстоятельствам) варианта поведения.

Игры для множества пользователей привлекательны максимальным слиянием виртуальной и реальной действительности. Они имеют динамический, саморазвивающийся характер, поскольку игроки соревнуются, «прокачивают» своих персонажей, торгуют ими и добытыми артефактами или бонусами, развивают свое государство или город, ведут диалоги или полилоги в чатах. В них возникают реальные конфликты и реальные кланы и микрогруппы, основанные на кооперации и партнерстве. В силу такого сложного, многоуровневого и синтетического характера они, безусловно, великолепно подходят для целей обучения. Например: «Jorney to Galapagos Islands» (теория эволюции Ч. Дарвина в адаптации для детей 8-12 лет).

Игры на вождение (Ben 10 Moto Champ и Toy CarParking) в форме соревнования или самостоятельной «поездки» относятся к разряду симуляторов, которые уже очень давно используются в военном деле, в сфере безопасности, при подготовке водителей, штурманов, операторов различных транспортных устройств. Это не только классические «гонки». Игры данного типа незаменимы при подготовке к экзамену в ГИБДД, и в этом случае в них моделируется та или иная возможная ситуация на дороге, включая пробки, остановку, обгон, взаимоотношения между водителями и пешеходами с учетом всех возможных знаков, типов разметки и движения. Дорога обычно показана в перспективе, и для целей обучения принципиально важна возможность менять ракурс или совмещать их, а также максимум реалистичности (вибрации, толчки и пр.).

Настольные и карточные игры (нарды, шахматы, покер, многочисленные пасьянсы) имеют сходство с пазлами и лингвистическими играми, с той разницей, что используются обычно для «убивания времени» или временной разгрузки, снятия умственного напряжения, заполнения пауз (именно поэтому они стали частью стереотипа «офисного бездельника»). Вместе с тем понятно, что даже они способны выполнять функцию обучения в узкоспециализированном сегменте (хотя бы при обучении профессиональной игре в шашки или шахматы).

**Выводы.** Таким образом, можно сделать вывод о том, что игры любых жанров:

– обладают обучающим потенциалом, который может быть усилен в случае постановки задачи ориентации игры на конкретный, узко специализированный, сегмент пользователей;

– имеют аналоги в доцифровой культуре, часто полностью копируя логику игр на бумажных или иных физических носителях, а также традиционных детских групповых игр и развлечений, эксплуатируя мифологические и литературные архетипы, сюжеты и образы, что не только обеспечивает их привлекательность за счет априорного знания, но и имеет самостоятельную культурную ценность при знакомстве, например, с фольклором, краеведением, географическими или историческими особенностями эпох, местностей, территорий;

– допускают высокую вариативность визуально-образного, сюжетного, функционального и пр. ряда внутри одного типа, что обеспечивает высокую степень их адаптивности к образовательным потребностям конкретного сегмента потребителей.

**Литература:**

1. Аникеева, Н.П. Игра в педагогическом процессе / Н.П. Аникеева. – Новосибирск, 1989. – 89 с.
2. Анисимов, О.С. Игровой тренинг мыслительной деятельности / О.С. Анисимов, Т.П. Данько. – М.: Просвещение, 1992. – 64 с.
3. Байкова, Л.А. Технология игровой деятельности / Л.А. Байкова. – Рязань, 1994. – 77 с.
4. Белавина, И.Г. Психологические последствия компьютеризации детской игры / И.Г. Белавина // Информатика и образование. – 1991. – №3. – С. 14-17.
5. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62-76.
6. Гнездилова, Г.Г. К типологии компьютерных игр / Г.Г. Гнездилова, О.А. Гончаров, Г.В. Сенин // Микропроцессорные средства и системы. – 1988. – № 5. – С. 22-26.
7. Ланда, Л.Н. Алгоритмизация в обучении / Л.Н. Ланда; под общ. ред. Б.В. Гнеденко, Б.В. Бирюкова. – М.: Просвещение, 1966. – 42 с.
8. Уваров, А.Ю. Компьютерные коммуникации в учебном процессе / А.Ю. Уваров // Педагогическая информатика. – 1993. – № 1. – С. 21-25.
9. Хейзинга, И. Homo ludens в тени завтрашнего дня / И. Хейзинга. – М., 1992. – 120 с.
10. Шабалина, О.А. Система игрового искусственного интеллекта / А.А. Алимов, О.А. Шабалина // Известия ВолгГТУ. Серия «Актуальные проблемы управления, вычислительной техники и информатики в технических системах». Вып. 13: межвуз. сб. науч. ст. / ВолгГТУ. – Волгоград, 2012. – № 4 (91). – С. 166-169.
11. Шмаков, С.А. Игры учащихся феномен культуры / С.А. Шмаков. — М.: Новая школа, 1994. – 239 с.
12. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – 2-е изд. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 359 с.
13. Юрков, Н.К. Интеллектуальные компьютерные обучающие системы: моногр. / Н.К. Юрков. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2010. – 304 с.

**Педагогика**

**УДК 371**

**кандидат педагогических наук, доцент Кубеков Энвер Аджимуратович**

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

**кандидат педагогических наук, доцент Эркенов Сеит Муратович**

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

### **АЭРОБНАЯ ВЫНОСЛИВОСТЬ ФУТБОЛИСТОВ В СОРЕВНОВАТЕЛЬНЫЙ ПЕРИОД**

*Аннотация.* В статье рассматривается анализ аэробной выносливости как фундаментального компонента подготовки футболистов к соревновательному периоду. Делается ссылка на современное состояние, концептуализацию аэробного сопротивления футболиста, педагогическую и систематическую структуру аэробного сопротивления в спортивной тренировке, его проявления и физиологические переменные в динамике усилий футболиста, методологическую характеристику тренировки, тренировочная нагрузка в структурированном микроцикле: объем и интенсивность, а также благоприятная аэробная работа в микроцикле соревнований. В основе методологии лежал количественный подход, в качестве метода сбора информации использовался контент-анализ.

*Ключевые слова:* максимальное потребление кислорода (тезаурус), расчетная максимальная частота пульса, соревновательный микроцикл, структурированный микроцикл, соревновательный период, аэробная выносливость.

*Annotation.* The article examines the analysis of aerobic endurance as a fundamental component of training football players for the competitive period. Reference is made to the current state, conceptualization of aerobic resistance of a football player, pedagogical and systematic structure of aerobic resistance in sports training, its manifestations and physiological variables in the dynamics of a football player's efforts, methodological characteristics of training, training load in a structured microcycle: volume and intensity, as well as favorable aerobic work in the microcycle of the competition. The methodology was based on a quantitative approach, and content analysis was used as a method for collecting information.

*Keywords:* maximum oxygen consumption (thesaurus), calculated maximum heart rate, competitive microcycle, structured microcycle, competitive period, aerobic endurance.

**Введение.** Футбол – самый популярный вид спорта в мире, поэтому его характеристика требует физических, технических, тактических, психологических и теоретических аспектов его практики. Следовательно, в настоящее время физический аспект, в котором находится физиологический аспект, имеет полное значение для эффективного и действенного развития практики этой дисциплины, поскольку он влияет на все вышеупомянутые аспекты.

Кроме того, согласно Якимову футбол рассматривается как ациклический вид спорта с прерывистыми двигательными характеристиками, открытыми навыками, который требует одновременного участия аэробной и анаэробной энергетических систем, поскольку аэробная система гарантирует ритм игры. постоянным, а анаэробная система должна гарантировать непрерывность в высокоинтенсивных усилиях (спринт, прыжки, ускорения, замедления, изменения темпа и др.). Таким образом, футбол имеет ряд по-прежнему сложных характеристик, поскольку это коллективный вид спорта, основанный на сотрудничестве-противостоянии и развивающийся через открытые навыки; Следовательно, их игровая динамика поддерживается физическими усилиями, обусловленными двигательными способностями, такими как выносливость, сила, скорость и гибкость, перцептивно-моторными способностями, проявляющимися в координации и равновесии, и результирующими способностями, такими как ловкость; которые при прямой стимуляции во время тренировок могут подавлять функциональную органическую систему футболиста, устанавливая компонент внутренней нагрузки через частоту сердечных сокращений, уровень лактата, потребление кислорода, энергетический обмен и другие.

Теперь важно сказать, что в настоящее время игрок может проехать во время матча примерно от 10 до 14 км при средней интенсивности игры 80% и 90% от максимальной частоты пульса, то есть 170 и 180 ударов в минуту, от 5 до 8 ммоль молочной кислоты в течение 90 минут игры, в зависимости от положения на игровом поле. Кроме того, его прерывистая характеристика, вызванная тормозами, взрывным стартом и высокоскоростными гонками, в сочетании с передачей мяча, стартом, изменением направления и прыжками, среди прочего, заставляет игрока нуждаться в адекватной аэробной энергетической системе, которая направлена на физиологические параметры. его емкости; и что впоследствии они будут функциональны для передачи максимальной аэробной / анаэробной мощности на конкретную функциональную динамику в игре. Следовательно, важно развивать высокую аэробную способность.

Важно отметить, что футбол, в соответствии с его физиологическими характеристиками, требует отличных аэробных и анаэробных показателей, поскольку в рамках требований, которые он требует, он рассматривается как супераэробная или высокоинтенсивная аэробная работа, в дополнение к силовой и мышечной. сила, которая нужна внутри него. Для того, чтобы понять и принять во внимание, что физический аспект, в котором находится физиологический аспект, имеет полное значение и что практика этой дисциплины развивается эффективно и действенно, поскольку она влияет на все вышеупомянутые аспекты.

В этом смысле аэробная выносливость стала очень важной темой в рамках физической активности, что положительно сказывается на здоровье, спортивной практике и, более того, на функциональной динамике спортивной тренировки; Кроме того, считается, что эта условная базовая способность позволяет осуществлять деятельность с заданной интенсивностью в течение длительного времени без снижения эффективности, так как это приводит к улучшению метаболических характеристик энергетических процессов и, как следствие, модификациям, которые происходят в сердечно-сосудистой системе и дыхательная система.

Следовательно, эта способность в спортивной характеристике футбола и в физиологической динамике его усилий представляет собой постоянную изменчивость энергетического метаболизма, который действует в соответствии с особенностями его положения и реальной игровой ситуации. Исходя из этого, уместно подчеркнуть важность, которую предлагает аэробное сопротивление, такое как поддержание постоянной активности во время игры, а также способность не только противостоять физической усталости, но также поддерживать эмоциональные, сенсорные и контролируемые свойства. характеристика этой физической способности.

При всем вышесказанном, компоненты, которые определяют функциональные физические возможности, важны не только для определения спортивной характеристики этой дисциплины, но также для достижения результатов и спортивной формы, необходимых для пространственной подготовки футболиста.

**Изложение основного материала статьи.** Используемая методология относится к типу контент-анализа, полученному на основе подробного и систематического обзора академических публикаций авторами научных статей, оригинальных книг, докторских диссертаций и другой специализированной библиографии в базах данных и веб-страницах, связанных с предметом, опубликованных на сайтах Dialnet, Redalyc, среди прочего, где соответствующая информация была собрана, отобрана и проанализирована. Важно подчеркнуть, что результаты исследования были определены в области спортивной тренировки и физиологии упражнений, с акцентом на аэробное сопротивление, возникшее во время соревновательного периода в рамках физических характеристик футбола, что, в частности, способствует достижению целей.

Уровень развития.

Аэробная выносливость у футболиста.

Поэтому упоминаются некоторые исследования, относящиеся к предмету исследования, среди которых: изучение частоты сердечных сокращений профессионального футболиста на соревновании. Пояснительная модель, основанная на контексте игровой ситуации, в которой утверждается, что:

Разработка конкретной модели тренировки в командных видах спорта требует анализа физических, физиологических и энергетических требований, предъявляемых соревнованиями. На основе их знаний могут быть разработаны соответствующие программы, нацеленные на определенные условные качества, предлагающие строгий научный процесс тренировки, адаптированный к потребностям спорта. Таким образом, энергетические аспекты считаются важными для понимания игры игроков. Однако очень сложно определить стандарт физического состояния, которое должен иметь футболист, поскольку физиологические, технические и тактические физические навыки взаимосвязаны в сложной структуре.

Принимая во внимание, сказанное автором, необходимо отметить, что аэробная выносливость как составляющая физического направления имеет тесную связь с физиологическим аспектом.

Другое исследование, проведенное на международном уровне, связано с анализом улучшения аэробных возможностей в первом мезоцикле в рамках предсезонной работы в профессиональном футбольном клубе; экспериментальный результат, в котором упоминается:

Общая цель исследования будет основана на выполнении следующих задач: в качестве первого шага необходимо провести диагностику исходного состояния игроков в отношении развития аэробной выносливости и других физиологических переменных, связанных с ней. Вторым шагом является применение непрерывно контролируемого, переменного фартлека и методов экстенсивного интервала для развития аэробной выносливости и круговой процедуры - метод повторения для развития силовой выносливости как вспомогательной способности во время первого мезоцикла. перед началом сезона, и в качестве третьего и последнего шага будет измерение развития исследуемой способности путем сравнения этих результатов с результатами, полученными в диагностическом тесте.

Можно сказать, что вышеупомянутое исследование определяет, что современный высококонкурентный спорт пережил такой уровень развития благодаря жизненно важному влиянию науки и технологических инноваций на всю его среду, с особым акцентом на аспекте, связанном с улучшением планирования и контроля. и комплексные системы оценки каждого из его компонентов, которые в большей или меньшей степени связаны с достижением общей цели, предложенной в исследовании. Но, прежде всего, для получения оптимальных функциональных характеристик компонента сопротивления в его аэробном направлении на основе биологических и педагогических принципов, регулирующих спортивную тренировку.

Третье исследование, проведенное в отношении аэробной выносливости, который касается аэробных методов и средств, применяемых в профессиональном футболе. Дивизион, во время турнира 2018-2019 гг., где он заявляет, что на основе широкого анализа важности аэробной выносливости в футболе описан простой тест для ее оценки, который, в свою очередь, служит инструментом контроля для развития аэробной силы в команде второго класса. Далее представлен практический опыт (методы и содержание) тренировок, а также эволюция аэробной силы игроков команды, и в качестве основного результата подтверждается, что:

Аэробная выносливость – это компонент физической подготовки футболиста, который развивается относительно быстро и позволяет игроку поддерживать свои спортивные результаты с точки зрения удельной выносливости в игре на высоком уровне, значительно уменьшая симптомы усталости. Постоянный контроль аэробных показателей во время тренировочного процесса и свидетельствует о прогрессе игроков способностей высокой мотивации в той части физической подготовки, которая традиционно представляет собой мотивационные трудности у футболистов.

Вышеупомянутое указывает на то, что компонент аэробной выносливости физиологически квалифицируется характеристикой, которая определяет способность и мощность, как основные для оптимизации динамики технических, тактических, систематических и стратегических аспектов характеристики футбола. В этом смысле в рамках исследования важно оценить не только аэробную выносливость в целом, но и ее физиологические характеристики, чтобы дифференцировать ее особенности и признать значение, которое она требует в соревновательном периоде.

Педагогическая и систематическая структура аэробной выносливости в спортивной тренировке.

С.В. Голомазов, А.А. Шинкаренко, ссылаются на пять фундаментальных факторов, составляющих процесс подготовки спортсмена, такие как: «физическая, техническая, тактическая, психологическая и теоретическая подготовка» [2], в которых используемые методы и средства массовой информации работают определенные задачи. Вместе эти основы гарантируют работоспособность и готовность спортсмена.

Таким образом, можно сказать, что такие факторы рассматривались неоднородным образом, исходя из различных концепций, выдвинутых авторами этого вида спорта, которые, в свою очередь, разделили их преобладание, чтобы определить проявление результатов деятельности спортсмена.

По мнению Годика и Попова, современное состояние теории и методологии спортивной тренировки придает большое значение подготовке молодого спортсмена, поскольку она составляет резерв профессионального спорта. Следовательно, спортивная характеристика современного футбола придает физической подготовке статус в его планировании ввиду высокого уровня конкуренции, которая наблюдается в этом виде спорта в последнее время [1].

Также уместно сказать, что слияние всех физических и двигательных качеств становится базовой структурой целостной подготовки футболиста, где одно условие всегда будет преобладать над другим. Следовательно, цель этого исследования – определить влияние физических возможностей, таких как аэробная выносливость, без недооценки преимуществ, которые предлагают другие.

По этой причине сопротивление как физическая способность является определяющим фактором в деятельности футболистов, оно также считается одной из основных способностей условного типа у людей, поскольку оно возникает в результате большого количества физиологических процессов адаптивного характера и того, что в зависимости от возраста, с которого начинается процесс улучшения, он будет фундаментальной основой для его возможного улучшения, направляя работающего субъекта на активную часть его карьеры на спортивном уровне.

Проявления и физиологические параметры аэробной выносливости в динамике усилий у футболистов.

В настоящее время тренировки с отягощениями в соревновательный период для некоторых физкультурников представляют собой негативную адаптацию к реальным потребностям игры; однако и вопреки этому Перепекин (2004) считает, что:

Определяющий метаболизм в футболе – не аэробный (который может развиваться при непрерывном, плавном и продолжительном беге, наиболее часто используемый ресурс в тренировках), а в основном анаэробный, поскольку усилия субмаксимальной или максимальной интенсивности чередуются с усилиями меньшей или меньшей интенсивности. с состояниями покоя (очень непродолжительными и обычно не позволяющими полностью выздороветь). Точно так же автор защищает, что в футболе есть 70% неокислительных требований и 30% окислительных [4].

В то же время на физический компонент аэробной выносливости влияет нагрузка и, в то же время, объем и интенсивность, вызывающие адаптивные реакции в организме спортсмена. Внешние переменные, которые напрямую связаны со стимулами, которые даются во время тренировки, такие как пройденное расстояние (метры, километры), время продолжительности усилия (секунды, минуты, часы), интенсивность усилия (процент), количество повторы (номер серии / количество повторов x расстояние или время); и внутренние переменные, которые представляют собой те биологические, физиологические, биохимические, эндокринологические и психологические реакции, вызванные внешними переменными, которые вызывают состояние адаптации в органически-функциональной системе игроков. В связи с этим наиболее значимыми переменными в контроле проявления сопротивления являются следующие:

– Расчетная максимальная частота сердечных сокращений (ЧСС): это теоретический предел, который соответствует максимальному количеству ударов воспринимаемого напряжения для контроля интенсивности;

– Максимальное потребление кислорода ( $VO_{2max}$ ): определяется как максимальное количество кислорода, которое организм может абсорбировать, транспортировать и потреблять в данный момент времени; Единица измерения – миллилитры кислорода на каждую минуту времени и на каждый килограмм веса (мл / кг / мин).

Связав переменные с физиологическим поведением аэробной выносливости, можно сказать, что «средняя интенсивность матча соответствует 75-80% индивидуального максимального потребления кислорода ( $Vo_{2max}$ )».

В настоящее время динамика футбола требует высокого уровня требований к физическому и психическому состоянию для эффективного решения различных ситуаций в его игровой логике. Следовательно, перед такими наблюдениями за условиями усилий в тренировочных и соревновательных задачах необходимо добиться наилучших результатов по этим параметрам посредством оценки, планирования, программирования, выполнения и контроля в сессиях, чтобы качественно определить высокие уровни комплексной подготовки в конкретных компонентах, требуемых этим методом.

Методическая характеристика тренировки аэробной выносливости футболистов.

Принимая во внимание вышесказанное и соотнося это с процессом планирования, что характеристика спорта сама по себе позволяет связать компоненты с принципами, методами, средствами, процедурами и параметрами нагрузки для достижения адаптации в организме спортсмена. Таким образом, в настоящее время преобладает концептуальный вклад, который позволяет в соответствии с целями тренера выбирать и применять теории в соответствии с потребностями, требуемыми контекстом.

Не забывая об этой реальности, важно контролировать состояние спортсмена и его прогресс в производительности, этот контроль определяет физическое и физиологическое развитие игрока во время его тренировки, а не только во время тренировки. Таким образом, при подготовке футбольных команд классифицируют аэробную работу на три категории тренировок, которые охватывают аспекты производительности и восстановления футболиста. В котором после игры или сессии он предназначен для восстановления физической и психологической адаптации. Точно так же аэробная тренировка низкой интенсивности оценивает эффективность усилий в течение длительного времени, например, восстановление шансов на восстановление после действий высокой интенсивности. Наконец, высокоинтенсивная аэробная тренировка позволяет поддерживать высокую интенсивность во время нагрузки и улучшать восстановление после нее.

Обеспечивая преемственность с предыдущим периодом, процесс планирования позволяет сформулировать конкурентный период, который, согласно Годик М.А., Осташев П.В., заключается в следующем:

Период в хронологическом порядке после подготовительного. Этот отрезок сезона характеризуется большим присутствием во времени, а также улучшением и закреплением идеальных условий для работы, которые позволяют нам оптимально функционировать в соревнованиях по вышеупомянутому. На этом этапе должны быть проработаны особые условия соревнований, чтобы аэробная работа перешла на средний уровень, хотя об этом никогда не следует забывать, поскольку ее сохранение и закрепление позволяет нам существенно восстановиться благодаря насыщенности соревнований, поддержанию интенсивных усилий и поддержанию правильной формы в конце [3].

В этом смысле цель этого периода – максимально использовать все, что было построено в течение подготовительного периода, и оптимизировать уровень выступления в соревновательных поединках. Точно так же процедура должна направить спортсмена к его максимальной результативности, столкнуться не только с графиком соревнований, но и с рабочими сессиями, восстановлением, поездками и концентрацией, среди других элементов, присущих этому процессу. Кроме того, цели, которые должны быть достигнуты в этот период, связаны с сохранением достигнутого и не перегружать процедуры обучения; Это приводит к применению стимулов качественно, а не количественно, всегда с соблюдением биологических и педагогических принципов спортивной тренировки, с минимальным объемом и высокой интенсивностью. Определенно,

С целью определения влияния аэробной выносливости в соревновательный период цитируемые авторы заявляют следующее:

Хотя основное внимание будет уделяться специальному сопротивлению, мы должны минимизировать в максимально возможной степени потери в аэробных качествах, используя такие средства, как собственная нагрузка, необходимая во время матчей, гонки с аэробным компонентом, используемые как формы восстановления после интенсивных тренировок. тренировочные занятия или игры, а также плановые сессии технического обслуживания. Количество тренировок, посвященных работе с аэробными отягощениями, меньше, поскольку объем нагрузки, необходимый для поддержания этой способности, меньше, чем требуется для достижения ее оптимального уровня.

**Выводы.** Можно, сделать вывод, что динамика футбола требует спортивной характеристики, чтобы установить техническое, тактическое, психологическое и физическое поведение, а последнее – преобладающее определение в биологической и педагогической функциональности тренировочного процесса. Кроме того, физиологическая динамика усилий по отношению к способности аэробной выносливости в соревновательном периоде считается основной осью для поддержания физических нагрузок и, соответственно, поддержания эмоционального, сенсорного и интеллектуального контроля. В рамках индивидуальности, которую каждый из игроков проявляет в своей органической функциональной адаптации в условиях полной конкуренции. С другой стороны, адаптация эффекта, вызванного компонентом этой физической способности.

#### Литература:

1. Годик, М.А. «Физическая подготовка футболистов» / М.А. Годик. – М.: Терра-спорт, 2006. – 250 с.
2. Голомазов, С.В. «Тренировка специальной работоспособности футболистов» / С.В. Голомазов, А.А. Шинкаренко. – М.: 1994. – 190 с.
3. Осташев, П.В. «Прогнозирование способностей футболистов» / П.В. Осташев. – М.: 1982. – 160 с.
4. Перепекин, В.А. «Восстановление работоспособности футболистов» / В.А. Перепекин. – М.: Терра-спорт, 2006. – 120 с.



УДК 378.2

**преподаватель кафедры общей и социальной педагогики Кузнецова Светлана Валерьевна**

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

**аспирант Лабутин Андрей Сергеевич**

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

**магистрант Лабутина Нина Михайловна**

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

### ТЕХНОЛОГИИ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ОБЕСПЕЧЕНИИ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

*Аннотация.* В данной статье раскрывается роль театрально-педагогических технологий в развитии художественно-эстетической культуры учителя. Авторами определен и в рамках статьи изложен потенциал указанных технологий по отношению к гармонизации и эстетизации профессиональной деятельности учителя. Раскрыты результаты авторского исследования развития художественно-эстетической культуры учителя и создания и формирования актуального социально-привлекательного персонализированного образа учителя, а также предложены пути решения указанной проблемы эстетизации педагогической деятельности.

*Ключевые слова:* театральная педагогика, педагогическое мастерство, профессиональная культура, профессиональное мировоззрение, эстетизация педагогического труда, образ учителя.

*Annotation.* This article reveals the role of theatrical and pedagogical technologies in the development of artistic and aesthetic culture of the teacher. The authors have identified and within the framework of the article the potential of these technologies in relation to the harmonization and aestheticization of the professional activity of the teacher. The results of the author's research on the development of the artistic and aesthetic culture of the teacher and the creation and formation of an actual socially attractive personalized image of the teacher are disclosed, and ways to solve this problem of aestheticization of pedagogical activity are proposed.

*Keywords:* theater pedagogy, pedagogical skills, professional culture, professional worldview, aestheticization of pedagogical work, the image of a teacher.

**Введение.** Актуальность данной проблемы определяется тем, что формирование профессиональной культуры педагога как гармонизирующего начала в процессе образования всегда нуждалось в постоянном совершенствовании, поскольку каждый этап развития общества выдвигал к образованию и к учителю свои требования. Помимо необходимости формирования у будущего педагога имиджевых (внешних) характеристик, определяющих образ педагога в процессе его восприятия обучающимися, значимые изменения необходимы и в характеристике его деятельности, ценностная основа которой основывается на эстетическом, гармонизирующем начале, которым является художественно-эстетическая культура учителя как тип профессиональной культуры учителя [1]. Наряду с этим в настоящее время образовательный процесс в вузе является дидактико-ориентированным, поэтому именно ценностные основы педагогической профессии и ее воспитательный потенциал современному учителю довольно сложно. Так же в дидактической среде вуза педагогу сложно раскрыть свою индивидуальность и выстроить образ учителя в себе, в собственном поведении и деятельности. Таким образом, страдает «Я»-концепция молодого педагога. В этом ключе уместно сказать об образе педагога как совокупности необходимых эстетических (гармонизирующих) представлений, нашедших отражение во внешних и внутренних характеристиках его деятельности в включающих в себя ориентацию на значимые ценности [5]. В этом ключе, именно театрально-педагогические технологии содержат в себе искомый потенциал.

**Изложение основного материала статьи.** Перед авторами выявлена проблема определения эффективных технологий развития художественно-эстетической культуры учителя и ее потенциала в развитии профессионального и личностного образа.

Цель статьи – определить роль технологий театральной педагогики в развитии художественно-эстетической культуры учителя, а также раскрывает их потенциал в эстетизации профессионального образа учителя.

Авторами было проведено многолетнее исследование процессов и результатов формирования художественно-эстетической культуры учителя как гармонизирующего начала, построения индивидуальности, эстетического образа учителя и совершенствования его «Я» – концепции [8].

На первом этапе исследования по результатам мониторинга, проведенного среди 886 студентов бакалавриата направления «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» и было выявлено, что уровень развития художественно-эстетической культуры учителя и ее компонентов не соответствует требованиям к профессионально-личностной культуре и мировоззрению современного педагога. Таким образом, специальная деятельность по развитию художественно-эстетической культуры учителя как значимого компонента его профессиональной культуры является актуальной.

Наибольшую озабоченность вызвала обнаруженная авторами тенденция к снижению значимости художественных и эстетических ценностей в иерархии ценностей и потребностей в мировоззрении молодого педагога, о чем говорит низкий уровень развития ценностно-потребностного компонента художественно-эстетической культуры учителя у данной группы. В связи с этим довольно низкими оказались показатели по знациевому компоненту, что свидетельствует о низком уровне внимания студентов к овладению приемами работы с художественными образами и, следовательно, к развитию образного мышления и его применения в творческой деятельности. Таким образом, значимость художественных образов и творческой деятельности в соответствии с ними в профессиональной деятельности учителя ими не подтверждена.

Следует указать, что большинство респондентов на момент проведения констатирующего исследования не осуществляли педагогическую деятельность и не участвовали в проведении педагогической практики (она предусмотрена с начала третьего курса). Однако опрос студентов старших курсов показал, что педагогическая практика востребует указанный вид деятельности в широких пределах, и в этом случае наиболее конкурентоспособными оказываются те студенты, которые имеют опыт творческой деятельности, в том числе и театрализации. Это, например, члены творческих

студий, вожатских отрядов, волонтерских групп. Деятельностный компонент художественно-эстетической культуры респондентов также оказался на уровне ниже среднего показателя.

Исследование показало, что особо дефицитными оказались именно сфера ценностей и потребностей в эстетическом (творческом) развитии, а также снижении уровня владения педагогическим инструментарием (Таблица 1).

Таблица 1

**Исходные уровневые показатели компонентов художественно-эстетической культуры студентов бакалавриата (выражены в процентах)**

Компонент художественно-эстетической культуры	Уровень художественно-эстетической культуры	Процент (%)
		100 % (886)
Ценностно-потребностный компонент	Высокий	5,2 (23)
	Оптимальный	30 (136)
	Критический	64,8 (294)
Знаниевый компонент	Высокий	9,8 (44)
	Оптимальный	50,1 (227)
	Критический	40,1 (182)
Деятельностный компонент	Высокий	16,7 (75)
	Оптимальный	20,2 (92)
	Критический	63,1 (286)
Эмоционально-мотивационный компонент	Высокий	15,5 (71)
	Оптимальный	76,5 (345)
	Критический	8 (37)
Интегральный показатель сформированности художественно-эстетической культуры студентов	Высокий	3,4 (15)
	Оптимальный	56,5 (256)
	Критический	40,1 (182)

Как было отмечено в констатирующем исследовании, на критическом уровне развития у студентов бакалавриата выступали эстетические ценности, потребность в эстетическом развитии, опыт художественно-творческой деятельности и умение работать с художественными образами, что включено в ценностно-потребностный и деятельностный компоненты художественно-эстетической культуры. Несколько лучше у студентов были развиты эстетический вкус, эмоциональное отношение к произведениям искусства, входящие в состав эмоционально-мотивационного компонента. Также у студентов выше критического уровня были развиты знания о достижениях мировой художественной культуры благодаря дисциплинам культурного цикла. Результаты констатирующего исследования определили содержательную основу для разработки авторской модели.

В качестве ее технологической основы были разработаны и апробированы следующие театральные педагогические технологии:

- Технология решения проблемно-творческих задач, разработанная на теории проблемного обучения и технологии К.С. Станиславского «Я» в предлагаемых обстоятельствах, способствует развитию гуманистического мировоззрения обучающихся, ориентированного на познание художественно-эстетических ценностей, и как следствие преобразование действительности по законам красоты и гармонии [3]. Данная технология позволяет освоить классический метод решения проблемных задач, а также апробировать ее результаты в публичной презентации (сценическом выступлении, этюде, защите проекта и т.д.).

- Технология формирования профессиональных инструментальных действий педагога.

Цель – способствовать расширению коммуникативных инструментов учителя на основании развития голоса и речи, а также пластических инструментов в создании образа учителя.

Данная технология основана на постулатах и принципах традиционного обучения и средствах «биомеханики» В.Э. Мейерхольда. Содержит необходимый инструментарий для развития психофизического личностного потенциала будущего учителя, а именно по формированию навыка работы педагога с собственным телом (движение и речь). В основу положены достижения науки о законах механического движения тел и причинах его возникновения – биомеханики [2, 10].

- Технология формирования профессиональных творческих действий педагога.

Цель – способствовать процессу постоянного обновления и развития творческого инструментария на основании свободного владения им приемами импровизации и образного мышления.

Представленная технология основана на постулатах теории поэтапного формирования умственных действий и научных понятий П.Я. Гальперина и технологии поэтапного формирования образа М. Чехова и содержит приемы по развитию и применению профессиональных творческих действий. В соответствии с этапами формирования умственных действия теории П. Я. Гальперина, а также с опорой на содержание и методы технологии формирования образа М. Чехова, учитель может научиться владеть импровизацией, которая становится автоматизированным качеством личности, способствует формированию творческой субъектности педагога и реализуется в практическом применении освоенных им в течение всего курса психофизических действий [12].

При внедрении модели были использованы активные методы обучения: моделирование, опросные методы (анкетирование, тестирование, интервью), интерактивные методы (кейсы, деловые игры), проективные методы, методы изучения работ студентов, а также сквозным инструментом диагностики стала рабочая тетрадь, что позволило выявить потенциал театрально-педагогических технологий в развитии художественно-эстетической культуры учителя [4].

На заключительном этапе исследования проверка результатов по методике Р. Фишера показала, что в ходе эксперимента у представителей экспериментальной группы уровень художественно-эстетической культуры возрос до оптимальных значений и выше критического, также увеличилось число студентов, обладающих высоким уровнем. Таким образом, эффективность авторской модели по уровневому показателю доказана.

**Выводы.** Таким образом потенциал технологий состоит в ее особых функциях в отношении развития художественно-эстетической культуры учителя:

- в обогащении образного мышления на основании достижений мировой художественной культуры и эстетических ценностей (ценностно-потребностный компонент);
- в подготовке студентов к решению проблемно-творческих профессиональных задач на основании применения технологий формирования инструментальных и творческих действий педагога (знаниевый компонент);
- в обеспечении диагностики и проектирование культуры общения и взаимодействия субъектов образовательного процесса (деятельностный компонент);
- в повышении уровня эмоционального интеллекта будущих педагогов и развитие адекватного отношения к творческой деятельности как условия актуализации и развития разных видов одаренности (эмоционально- мотивационный компонент).

Все указанные компоненты потенциала реализуются в просветительской и проектной деятельности, осуществляемой учителем в рамках профессиональных позиций предметника, классного руководителя, организатора спортивно-массовой и физкультурно-оздоровительной деятельности, а также педагогом дополнительного образования – тренером спортивной секции.

Соответственно, эстетизация педагогического труда представляет собой значимый процесс не только формирующий профессиональную культуру учителя, но и делает его образ привлекательным для будущих педагогов, а также вдохновляющим для тех, кто только еще намеревается сделать первые шаги в педагогическую профессию [6,5,7,9]. Решить представленные задачи возможно с помощью специально созданных образовательных учреждений, которые бы обеспечили научно-методологическую основу образовательного процесса, а также определили внедрение новых образовательных программ и анализ их результатов.

#### **Литература:**

1. Ариффулина Р.У. Анализ отечественных и зарубежных трендов индивидуализации образовательного процесса в вузе: аналитический доклад / Р.У. Ариффулина, О.А. Кагушенко // Вестник Мининского университета. – Том 9. – № 4 (2021).
2. Быховская И.М. Культурологические смыслы практик и практические смыслы культурологии / И.М. Быховская // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2017. – № 1 (75). – С. 18-28.
3. Кузнецова С.В. Реализация технологии создания ситуации успеха для будущего педагога средствами театральной педагогики / С.В. Кузнецова, Е.В. Быстрицкая // Педагогика. Вопросы теории и практики, 2020. – Том 5. – Выпуск 1. – С. 107-111.
4. Кузнецова С.В. Художественно-эстетическая культура учителя в координатах педагогического знания / С.В. Кузнецова, Е.В. Быстрицкая // Мир психологии. – №3, 2019. – С. 150-159.
5. Мейерхольд В.Э. К истории творческого метода. – СПб, 1998. – 247 с.
6. Морева Н.А. Тренинг педагогического общения: Учеб.пособие для вузов / Н.А. Морева. – М.: Просвещение, 2003. – 304 с.
7. Олесина Е.П. Развитие профессиональной культуры учителя: актуальные направления реализации // Е.П. Олесина, И.В. Шевченко // Педагогика искусства. – 2019. – № 3. – С. 116-123.
8. Папуткова Г.В. Концепция проектирования основных профессиональных образовательных программ будущих педагогов / Г.В. Папуткова, Р.А. Саберов, И.Ф. Фильченкова // Вестник Мининского университета. – Том 9, № 4 (2021).
9. Перельгина Е.Б. Психология имиджа. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 223 с.
10. Станиславский К.С. Работа актера над собой. – М.: Искусство, 1951. – 667 с.
11. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: научное издание. / А.В Хуторской. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.
12. Чехов М. О технике актера, 2007. – 102 с.

**Педагогика**

#### **УДК 377**

**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 Ургина Елизавета Михайловна**

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

**студент Куликова Анна Павловна**

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

### **ОЦЕНКА УРОВНЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИК ПРИМЕНЯЕМЫХ НА УРОКАХ ПО ЭКОНОМИКЕ В КЛАССАХ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье произведены исследования уровня эффективности традиционных и современных методик, применяемых на уроках экономики. Для этого были выделены основные виды методик, применяемые на уроках, цель данных методов и их характерные признаки, вместе с этим представлены критерии оценки эффективности данных методик. На основе этих данных был проведён опрос и проанализированы результаты, полученные в ходе его проведения на выявление наиболее эффективного метода обучения экономике. По итогу сформированных результатов были выявлены и представлены наиболее предпочтительные методы обучения экономики среди учеников и учителей, а также сделаны выводы о целесообразном использовании данных методов на уроках экономики.

*Ключевые слова:* методика, метод обучения, эффективность, урок экономики, оценка эффективности, основное общее образование.

*Annotation.* The article studies the level of efficiency of traditional and modern methods used in economics lessons. For this, the main types of techniques used in the classroom, the purpose of these methods and their characteristic features were identified, along with this, criteria for assessing the effectiveness of these techniques were presented. Based on these data, a survey was conducted and the results obtained in the course of its conduct were analyzed to identify the most effective method of teaching economics. Based on

the results of the formed results, the most preferable methods of teaching economics among students and teachers were identified and presented, as well as conclusions were drawn about the appropriate use of these methods in economics lessons.

*Keywords:* methodology, teaching method, efficiency, economics lesson, efficiency assessment, basic general education.

**Введение.** В современном мире одной из ключевых составляющих успеха является экономическое образование. Чтобы овладеть базой знаний необходимых в этой области, нужно приложить немало усилий. Вместе с этим изучение должно проходить с наличием непосредственного интереса к получаемым данным, с заинтересованностью, которая может появиться и развиваться еще в школе. Поэтому учитель должен подходить к методике преподавания экономики и других экономических дисциплин с особой ответственностью и последовательностью, используя совокупность методов и приемов практической деятельности, приводящей к запланированному результату. Поэтому грамотный выбор методики не только под вид урока, но и под ту тему, которая будет изучаться представляется важным и обязательным моментом при организации процесса обучения в школе.

В этом и заключается актуальность представленной работы, поскольку сегодня в условиях многообразия методик и приемов, используемых на уроках, порядка организации занятия и путей проведения его, перед преподавателем стоит сложнейшая задача выбора наиболее приемлемых методов обучения конкретной дисциплине для конкретной аудитории обучающихся с учетом возрастных особенностей и уровня предварительной подготовки по предмету. В нашем случае акцент ставится на процессе изучения экономики в школе, освоения основной терминологии и экономических процессов, сопровождающих жизнь современного общества.

Высокий показатель накопленного опыта в области изучения методов преподавания является основанием полагать, что существует перспектива в систематизации полученного опыта, а, следовательно, составление общей классификации этих методов на основе обобщения всех данных.

И вместе с этим, всё чаще повышается интерес педагогов к использованию новых методов обучения, а вызван этот интерес общим стремлением образовательного сообщества к улучшению современной дидактической системы с наименьшим риском (за счет умелого использования методов педагогом, а не перегрузки школьников).

Использование этих методов преподавания в процессе педагогического общения добавляет в обучение нехарактерные для школы отношения учителя и ученика. Учащиеся воспринимают педагога как друга, который может им помочь обрести новые знания. Одновременно значение школы обретает новую философию и добавляет ценность образованию.

Цель исследования – оценить на практике уровень эффективности методик, применяемых на уроках экономики в классах основного общего образования.

**Изложение основного материала статьи.** Многим известно, что эффективность образовательного процесса в большей мере определяется методикой преподавания дисциплины. Разнообразие образовательных программ ставит учителя в ситуацию выбора наиболее подходящих условий для развития умственных и творческих способностей детей, а также полного усвоения учебного материала.

Экономическое образование непосредственно реагирует на любую динамику общественного развития. Поэтому проблема совершенствования методики преподавания экономики была и остается наиболее актуальной, тем более в условиях пандемии, когда видоизменяется формат обучения.

Метод обучения определяется как взаимосвязанный процесс деятельности учителя и ученика, связанный со стремлением достичь общих целей в обучении. Разнообразие методов позволяет эффективно использовать их на уроках экономики в зависимости от целей и задач конкретного занятия, а также от:

- уровня знаний и умений учителя, которые отображают степень его компетентности, определяемый его накопленными знаниями и инновационным подходом к решению экономических задач;
- выбранного педагогом содержания учебных пособий;
- способней учеников, их желания обучаться, а также возрастных особенностей;
- роли метода или сочетания методов в развитии познавательной деятельности учащихся, их активности, самостоятельности и креативности;
- учебного плана [2].

В общем виде, методики можно подразделить на традиционные и современные с целью наиболее точной их оценки, как с позиции учеников, так и с позиции учителей.

Традиционные методы обучения возникли еще в древних философских педагогических системах и модифицированы для современных условий. Источник знаний является общим признаком выделяемых методов. Таких источников было три: слово, наглядность, практика. В процессе культурного развития общества появился еще один источник – книга [1].

Основной целью традиционных методов обучения экономики является донесение и передача учащимся новых знаний и важной информации по предмету. При таком подходе учитель использует объяснительно-иллюстративные технологии. Т.е. педагог доносит готовую информацию, используя учебник, презентацию, видео или фильмы, плакаты и другие средства обучения. В это время учащиеся слушают и запоминают эту информацию, затем используя полученные знания, делают практические задания.

Среди традиционных методов обучения, используемых на уроках экономики можно выделить следующие: лекция, рассказ, объяснение, учебная дискуссия, работа с книгой, упражнения, практика и самостоятельная работы [4].

Сегодня сфера образования активно совершенствуется и ей необходимы преобразования. Вследствие этого возникают современные методы обучения. В педагогике применение этих методов находится на начальном этапе.

Современные методы обучения экономики характеризуются следующими признаками:

- данные методы реализуются на основе коммуникации между педагогом и обучающимися, которая имеет договорную основу и соответствует принципам дифференциации и индивидуализации. Необходимым условием является общение и диалог, не только между учителем и учеником, но и между учениками в ходе урока;
- порядок действий основывается на целях, направленных на определенный результат;
- диагностика является обязательной составляющей методов. Эта процедура включает в себя инструменты, показатели и критерии, требуемые для определения результатов деятельности учеников.

К числу современных методов, которые используются на уроках экономики, можно отнести следующие: репродуктивный метод, метод проектирования, мозговой штурм, дистанционное обучение, работа в парах, ролевые и деловые игры и др. [3].

Поэтому на основании приведенных методов проанализируем опрос среди учеников и учителей.

Для опроса были взяты 4 класса учащихся, изучающих экономику, и 4 преподавателя, которые непосредственно ведут данную дисциплину среди взятых классов.

В качестве основы для опроса были взяты следующие критерии оценивания:

## «Критерии оценки эффективности»

№	Критерий	Показатели эффективности
1	Интерес	Субъективная оценка
2	Вовлеченность в процесс	<ul style="list-style-type: none"> <li>● следование цели, заданной в начале урока, учениками;</li> <li>● выражение собственного мнения;</li> <li>● предложение новых способов решения проблем.</li> </ul>
3	Практическая ориентированность	<ul style="list-style-type: none"> <li>● приводятся примеры из личного опыта, как учениками, так и учителями;</li> <li>● решение задач, предполагающих создание проблемной ситуации, которая возможна в будущем.</li> </ul>
4	Развитие творческих способностей	<ul style="list-style-type: none"> <li>● применение творческих заданий;</li> <li>● использование информационно-коммуникативных ситуаций;</li> <li>● создание ситуации соревнования.</li> </ul>

В результате проведенного опроса были выявлены несколько традиционных и современных методов обучения, которые получили наибольшее предпочтение среди опрошенных. Критерий оценивания был в диапазоне от 1 до 5.

Каждый метод был оценен по всем критериям, затем полученные оценки по каждому методу суммировали и находили среднее арифметическое, после чего были определены самые предпочтительные варианты.

Среди традиционных наибольшее предпочтение ученики отдали следующим методам:

1. Практика – 4,125
2. Учебная дискуссия – 3,45
3. Лабораторная работа – 2,95

Проанализировав данные результаты, можно прийти к выводу, что один из наиболее эффективных традиционных методов – это практические знания и методы с начальными исследовательскими составляющими, такими как дискуссия, лабораторная работа.

В то время, как среди тех же методов, учителя отдали предпочтение таким образом:

1. Практика – 4,96
2. Упражнения – 4,28
3. Самостоятельная работа – 4,175

На основе полученных данных получается, что большинство опрошенных выделили практику, как наиболее эффективный метод, применяемый на уроках экономики.

Проанализировав подобным образом опрос современных методов обучения экономике, преимущественно ученики выделили следующие:

1. Метод с использованием IT-технологий – 4,7
2. Дистанционное обучение – 4,36
3. Ролевые игры – 3,89

Значит, можно прийти к выводу о склонности учащихся к выбору методов, сопряженных с IT направленностью, исследованием.

Наибольшее предпочтение среди современных методов учителя отдали следующим образом:

1. Метод мозгового штурма – 4,56
2. Метод рефлексии – 4,23
3. Ролевые игры – 3,98

В выборе учителей современных методов и традиционных есть сходство – это выбор практических составляющих при обучении.

Таким образом, среди традиционных и современных методов наиболее эффективными оказываются методы практической направленности.

**Выводы.** На взгляд авторов, нельзя точно сказать, какой метод лучше или хуже. Разделить методы невозможно, так как один метод может попросту не существовать без другого. Разные методики при различных ситуациях оцениваются по-разному. Это зависит от квалификации преподавателя, выстроенной программы и других возможных обстоятельств.

Каждый метод имеет отличительные особенности, среди которых есть, как достоинства, так и недостатки. Это также нужно учитывать при выборе той или иной методики, учитывая их необходимость, совместимость и уместность. Любой урок должен быть заранее спланирован и построен, исходя из тех целей и задач, которые должны выполняться. Практика показывает, что непродуманное и случайное использование методов не дает продуктивных и планируемых результатов. Часто бывает, что ученику становится неинтересно на уроке. Основной причиной этого является то, что учитель просто зачитывает или рассказывает материал, никак не заинтересовывая учеников. Из-за этого учащиеся начинают отвлекаться, и как следствие происходит недоработка темы. В том случае, когда это принимает регулярный характер, образуется пробел во всем курсе экономики и с определенного момента теряется целостность восприятия материала.

Для решения проблемы потери интереса учеников к предмету, можно проводить экономические ролевые игры и использовать IT-технологии на практических занятиях. Это позволит учителю повысить интерес учащихся, а также ученики получат более наглядное представление о сущности экономических процессов, получат практические навыки и, в некоторых случаях смогут получить дополнительные навыки в использовании компьютерных программ. Такие уроки формируют у обучающихся независимость в решении проблемных ситуаций, самостоятельность и свободу выбора, а также способствуют закреплению практических знаний в виде навыков принятия ключевых и необходимых экономических решений.

Эффективной методика обучения экономики в школе будет в том случае, если учитель умело сопоставляет цели урока с теми обстоятельствами, в которых этот урок проходит, и на основании этого выбирает необходимый перечень методов, которыми он будет руководствоваться на данном уроке.

#### Литература:

1. Кукушин В.С. Теория и методика обучения. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 474 с.
2. Методическая разработка на тему "Выбор методов и приемов обучения" // по материалам сайта: infourok.ru – URL: <https://infourok.ru/metodicheskaya-razrabotka-na-temu-vibor-metodov-i-priemov-obucheniya-2942952.html> (дата обращения 01.12.2021)

3. Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера обучающейся молодежи в условиях интегративного комплекса "школа-вуз" / Т.Г. Мухина, С.Н. Сорокоумова, П.А. Егорова, Д.Д. Яркова // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7. – №4. – С. 14.
4. Современные методы обучения / Педагогика // по материалам сайта: 4brain.ru. – URL: <https://4brain.ru/pedagogika/new-methods.php>. (дата обращения 01.12.2021)
5. Серебровская, Н.Е. Становление субъектности школьников на пути их профессионального самоопределения: коллаборация школы и вуза / Н.Е. Серебровская, И.С. Кочергина // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 3(36).
6. Традиционные методы обучения / Педагогика // по материалам сайта: 4brain.ru. – URL: <https://4brain.ru/pedagogika/tr-methods.php>. (дата обращения 01.12.2021)

## UDC 378.2

**candidate of pedagogical sciences,**  
**associate professor Kuzmina Aleksandra Petrovna**  
 Samara State Transport University (Samara);  
**candidate of philological sciences,**  
**associate professor Kuregyan Amalia Levikovna**  
 Samara State Technical University (Samara);  
**candidate of philological sciences,**  
**associate professor Pertsevaya Ekaterina Aleksandrovna**  
 Samara State Economic University (Samara)

### COMPUTER GAMES AS A WAY TO ORGANIZE STUDENTS INDEPENDENT WORK IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGES DISTANCE LEARNING

*Annotation.* The paper deals with the problem of using the computer games as a way to organize students independent work. Foreign languages as a practical discipline, unlike lectures, is quite difficult to study within the framework of distance education, or rather, it is somewhat difficult to create full-fledged conditions and an atmosphere of live communication at a distance lesson – factors necessary for the successful development of language skills. Computer games can help in this difficult situation by accompanying the learning process and serve as a tool to consolidate the material studied. This issue is examined as a part of the distance learning educational environment. The authors reveal the psychological features of how the computer games can influence the students studying English and explain the necessity of using such games and up-to-date technologies in the modern educational process.

*Keywords:* computer games, foreign language teaching, educational technologies, distance learning, foreign language learning.

*Аннотация.* В статье рассматриваются компьютерные игры как инструмент самостоятельной работы студентов ВУЗов в рамках классической образовательной среды и дистанционного образования. Иностранные языки как практическая дисциплина, в отличие от предметов лекционного цикла, достаточно сложно поддается изучению в рамках процесса дистанционного образования, вернее сказать, представляет некоторую сложность создать на дистанционном занятии полноценные условия и атмосферу живого общения – факторы необходимые для успешного освоения языковых навыков. Компьютерные игры могут помочь в этом, сопровождая учебный процесс и служа инструментом к закреплению пройденного материала. В данной работе раскрываются психологические особенности воздействия компьютерных игр на студентов при обучении иностранным языкам, объясняется необходимость использования данного инструмента вместе с классическими приемами обучения, особенно в современных условиях и в процессе развития дистанционных технологий.

*Ключевые слова:* компьютерные игры, обучении иностранным языкам, обучающие технологии, дистанционное обучение, изучение иностранного языка.

Nowadays, in the context of the development and active implementation of distance educational technologies into the learning process, there is an urgent need to form a new learning environment, that is absolutely different from the usual one, that was established and formed long with a large number of hours allocated for classroom work. That is why, along with a decrease of the classroom hours and an increase of independent work hours, researchers of educational environments and processes in education faced the problem of using modern technologies in the framework of the pedagogical process. In other words, the problem of introducing virtual technologies has become relevant along with the increasing role of students independent work while studying any disciplines, including foreign languages.

It is impossible to ignore the fact that in the modern world a special place is given to computerization, and such a concept as "gadgets" (from the English gadget – device) – computers, laptops, tablets – has become an integral part of modern society. With their help and with the development of the Internet, it became possible to study many sciences, including foreign languages without any assistance.

There are many ways to learn a language online: taking courses, chatting with foreigners, watching movies and TV shows, reading e-books, etc. The use of the computer games can be singled out into a special category, that is defined as the most attractive tool of learning for modern students, allowing them to create a special virtual space, simulate speech situations and, thus, immerse the student in conditions closest to the conditions of speech communication, to carry out complete immersion into the language environment. Especially taking into account the fact that at the moment young people spend a lot of time online, choosing computer games and mobile applications as their main pastime.

In order to capture the attention of modern trainees, direct their activities to acquire professional skills, motivate them to self-development and achieve a high level of language proficiency, it is necessary to use modern educational technologies. This is especially important for practical application and detailed study in the conditions of active distance learning technologies introduction. Combining a regular lesson with computer technologies will allow the teacher to significantly diversify the learning process, making it more interesting and intense. At the same time, the computer and the online space complement the tutor, and do not replace him, assigning him the role of a mentor, organizer and head of the educational process.

Moreover, foreign languages as a practical discipline, unlike lectures is quite difficult to study within the framework of distance education, or it is somewhat difficult to create full-fledged conditions and an atmosphere of live communication at a distance lesson, i.e. factors that are necessary for the successful language skills development. Computer games can help to solve this problem by accompanying the learning process and serve as a tool to consolidate the material studied.

Of course, such researchers as P.F. Kapterev, L.S. Vygotsky, S.L. Rubinstein, J. Huising revealed the topic of studying computer games as a learning tool in their works. However, in the context of the rapid development of virtual technologies, it should be assumed that this aspect of modern learning still requires profound research, since it has not been fully studied yet. Most likely, games and Internet technologies, as an industry that has appeared quite recently and is constantly developing, will be of great interest for scientists both in the field of pedagogy and methodology, and other sciences.

The need for communication and leisure is one of the most important needs of any modern person, and a computer game, even the simplest one, completely satisfies this need. That is why, as many modern researchers believe (L. Okagaki, S. Shel, S. Greenfield), computer games are suitable for learning foreign languages. Greenfield P. considers the visual attention of those who play video games to be distributed more prudently, and consequently, computer games have an impact on spatial functions (haunting and compensatory tracking) and receiving information from various objects, which makes computer games an excellent tool in learning foreign languages. Moreover, the usefulness of this tool is especially obvious if we take into account the fact that the main task in teaching foreign languages today is to form students' practical skills in oral and written speech. When using computer games as an additional educational technique in teaching, a student motivated by a tutor opens the way to knowledge himself, and the tutor is a guide who stimulates the learning process and controls the independent work of students, thus managing the quality of education. The use of computer games in the framework of students independent work allows the teacher to form the necessary skills and continuously monitor the learning process.

Having analyzed the existing studies on this topic, we found out that at foreign language classes, computer games allow you to form and improve a number of skills and abilities, solve many pedagogical and methodological problems. Such as:

1. to form reading skills directly using the materials of the network of varying complexity;
2. to improve listening skills based on authentic audio texts;
3. to improve writing and speaking skills;
4. to replenish your vocabulary, both active and passive, with the vocabulary of a modern foreign language reflecting the cultural development of people, the social and political structure of society;
5. to acquaint with cultural background, including speech etiquette, peculiarities of speech behavior of various peoples in communication process, different traditions of the country of the studied language;
6. to form a stable motivation of foreign language activity of students in the classroom.

Computer games, as a means of learning, help to distribute the material from simpler to more complex taking into account the needs of every student. The player's goal is to successfully complete the game, each stage stimulating further process, and, consequently, it enriches a foreign language.

Moreover, thanks to the games, the students vocabulary is enriched, as it is used throughout the gameplay and is necessary for the play through.

In games it is necessary to interact with other players or characters. Having performed an action, the player receives some kind of response, and the student is involved in the language environment absolutely naturally.

Different games have different plots and voice acting. So, there will be different pronunciation and styles of speech, since English-speaking characters are voiced by native speakers.

All computer games are divided into serious and entertaining. The first ones are educational in fact. Previously, there were many attempts to create such games, and at the moment much attention is being paid to their development and implementation into the learning process, since they are a kind of motivator for students in studying a particular subject, as well as a good basis for acquiring new knowledge or assimilation of already acquired ones.

Currently, there are computer games in almost all the subjects, including English. IT specialists together with teachers are developing new concepts of such games using modern technologies. It should be noted that pedagogical models of systematic integration of computer games into the educational process are proposed. Conferences on the development of computer games are held annually, as well as conferences dedicated to their implementation into the learning process.

In order to identify the specific features of certain language computer games and establish their appropriate place in the educational process, it was necessary to create their methodological classification according to:

- I. The nature of interaction:
  1. competition (with a computer / between participants via a computer / with yourself via a computer);
  2. cooperation.
- II. Localization of the motivating factor:
  1. game situation (result orientation, process orientation);
  2. the content of the intellectual task (result orientation, process orientation).
- III. Number of participants:
  1. individual;
  2. in pairs;
  3. collective.

In order to find out games that should be used to learn English, first you need to understand how they differ from each other. They are as follows:

educational games. The main purpose of these games is to get new information. For example, learning the alphabet, words;

journey games. At the initial stage, the player has no role-playing connections. They arise in the gameplay ("The Path", "Journey", "Abzu");

quest. A kind of a puzzlement in which the main task contains a lot of mini-tasks. As a rule, the quest is quite linear, that is, there is only one solution. Half of the game is about solving riddles, and the other half is about communicating with characters. Most often, a certain equipment is needed to solve the problem ("Syberia", "Last Express", "Machinarium");

browser role-playing games. These games present a lot of real players who play certain roles within one game system. The goal is to communicate with real players in order to develop your own character ("Game of Thrones");

adventures. This type of computer game is usually a map consisting of different pieces. There are many characters in the game world with who you can have a dialogue. There are also many attributes (skills, things, development) ("Beyond Good and Evil", "The Longest Journey").

MMORPG online role-playing games and open role-playing games imply communication with players that takes place in the cities of the virtual world. The main purpose of the game is to communicate. All role-playing communication is a tool for solving clearly set tasks in the form of "quests" (for example, "The Elder Scrolls", "Gothic", "Fable", "Risen").

Arcade is the most simplified action game. It is one of the oldest genres. Here the task is to complete a short-duration level with the help of some action, for example, to collect objects, find a way out, etc. ("Pacman").

Shooter is a genre related to destruction, where you need to hit a target, usually it's moving ("Call of Duty", "Medal of Honor", "House of the Dead").

Platformer is a genre of games in which the main part is occupied by "dodging" traps, avoiding precipices, pits and other dangers. "Collecting" in platformers fades into the background. Jumping in this game is an integral part ("Super Meat Boy", "N", "Super Mario").

Open Action is a genre that is a mixture of various aspects and actions: "gathering", "evasion", "destruction", "competition", "technique", "exploring the world". It is very simple to distinguish "Open Action" from other action movies: they have a global map, and the player can get to any point of this map, it does not change from mission to mission as in all other action movies ("Grand Theft Auto", "Mafia", "Gun", the series "S.T.A.L.K.E.R.").

Interactive cinema, as a genre, is a film or a sequence of nonlinear events in which the player can take an active part, influencing the course of events ("Life is Strange", "Late Shift") [7].

Answering the question whether computer games can teach a foreign language, it is necessary to classify them according to their ability to be a means of learning. It is possible to distinguish two groups of games that can contribute to the study of the English language in particular.

The first group is online games that require communication with other players for a game to be completed. Such games are widespread at different levels of education – from secondary school to additional vocational education. They allow you to illustrate and supplement information from lectures, books, and other sources, help students gain experience in applying skills in a game environment, compete and win with the "power of intelligence", the ability to cooperate and join forces. Games with a joint passage are suitable for the first type, as they create additional incentives for communication. Unlike practice with language partners, online tutoring and language exchange, games always have a topic for conversation and quite often there is a need to quickly convey critical information for victory. This makes some online games a very good tool for learning a language. The second group is single-player games, which can interest only those who master the language.

Many games are created by developers on the basis of personal initiative, and then, as they spread, they begin to attract the attention of teachers, "grab" their place in teaching practice.

These classifications allow us to characterize language computer games and their place in the process of foreign language learning. The essential parameters taken into account are speech operations assimilated in the game, and leading mental operations as ways of assimilating speech operations. These characteristics reveal the functional comparability of language exercises used in teaching foreign languages. In the learning process, it is possible to use computer games that involve communication with other players, as well as single-player games. The choice depends on the students' language level and the topic being studied. In addition, it should be noted that games must meet the age limit.

The gaming industry has appeared recently, but is developing quite rapidly, so it is advisable to use a computer game as an element of learning, since in addition to basic linguistic skills such as listening, vocabulary, reading and speech, indirect skills such as reaction, thinking, etc. are also developing. The nature of player interaction and genre play an important role in the learning process, since linguistic skills will be worked out to varying degrees depending on these indicators. Today, the gaming industry has a wide selection of games, so almost everyone will be able to choose a genre that will be interesting to him.

Thus, mass computerization in education is associated with the fact that a modern computer is a technical tool that promotes effective learning. It is important to note that the role of the teacher in the classroom is not minimized. Despite the rapidly increasing role of virtual technologies and their influence on the learning process, it is necessary to understand that computer games are technical means that are only assistants in the educational process, thanks to them it is possible to solve a number of educational, training and developing tasks with the greatest efficiency. At the same time, it is impossible to reduce the role of the teacher in the educational process, especially because with the help of computer games it is possible to effectively improve basic language skills, but first it is necessary to form these basic skills with the use of remote and virtual technologies. A lesson can be more successful if multimedia is used as a means of improving the quality of learning through its diversity.

#### **Literature:**

1. Clarin, M.V. Game learning technologies: at school, at work, in the army / M.V. Clarin // National education. – 2016. – № 4-5. – P. 189-200.
2. Classification of computer games genres [Electronic resource] // Game is Art: website. – Access mode: <http://gamesisart.ru/janr.html>
3. Computer game [Electronic resource] // Academician: website. – Access mode: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/977059>
4. Gadget [Electronic resource] // Yandex Zen: website. – Access mode: [https://zen.yandex.ru/media/wpleaks/chto-takoe-gadjet5cfd1bc6f6c4ba00afebf2d4?utm\\_source=serp](https://zen.yandex.ru/media/wpleaks/chto-takoe-gadjet5cfd1bc6f6c4ba00afebf2d4?utm_source=serp)
5. Gameplay [Electronic resource] // Academician: website. – Access mode: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/290183>
6. Katkova A.L. The category of goals in the pedagogical theory of computer games // Theory and methodology of natural science education. – 2009. – P. 163-167
7. Klepikovskaya N.V. Learning English through computer games / N.V. Klepikovskaya, D.A. Beresnev // Generation of the future. – 2019. – P. 155-157
8. The history of the development of computer games [Electronic resource] // Games is Art: website. Access mode: [http://gamesisart.ru/istoriya\\_komputernyh\\_igr.html](http://gamesisart.ru/istoriya_komputernyh_igr.html).

**Педагогика**

**УДК 372.881.1**

**кандидат психологических наук, доцент Кулеш Елена Васильевна**

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск);

**педагог-психолог Кулеш Жанна Васильевна**

Муниципальное автономное учреждение дополнительного образования города Хабаровска «Центр детского творчества "Народные ремесла" (г. Хабаровск)

### **ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ТОЛЕРАНТНОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (НА ПРИМЕРЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «МИР НЕЗАБЫТЫХ ТРАДИЦИЙ»)**

*Аннотация.* В статье представлен опыт реализации модели по раскрытию особенностей формирования основ толерантной культуры детей младшего школьного возраста в процессе реализации программы дополнительного образования «Мир забытых традиций», реализованной на базе педагогического института ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет».



*Ключевые слова:* толерантная культура, толерантность, интолерантность, толерантное взаимодействие, социально-культурная деятельность, дополнительное образование, поликультурное образование.

*Annotation.* The article presents the experience of implementing a model to reveal the features of the formation of the foundations of a tolerant culture of primary school children in the process of implementing the program of additional education "The World of Unforgettable Traditions", implemented on the basis of the Pedagogical Institute of the Pacific State University.

*Keywords:* tolerant culture, tolerance, intolerance, tolerant interaction, socio-cultural activity, additional education, multicultural education.

**Введение.** Укоренение в школе духа толерантности, формирование отношения к ней как к важнейшей ценности общества – значимый вклад школьного образования в развитие культуры мира на Земле в целом. Известно, что в младшем школьном возрасте ребёнок включается во взрослую жизнь, формирует свою социальную идентичность, осваивает различные социальные роли, где его глобальная жизненная ориентация зависит от того, как он будет относиться к миру в целом, к себе и другим в этом мире. Наиболее уязвимыми участниками образовательного процесса являются младшие школьники, поскольку им приходится сталкиваться с разными жизненными сложностями, затрагивающими все сферы личности: эмоциональную, поведенческую, коммуникативную, образовательную. В этом возрасте, с одной стороны, формируются навыки взаимодействия со сверстниками, с другой стороны, – сохраняется авторитет и значимость взрослого человека. В данный период важно сформировать адекватное отношение к миру, к окружающим людям, основанное на принятии их культурных, личностных, национальных особенностей. Именно младший школьный возраст наиболее восприимчив для формирования навыков толерантного поведения.

**Изложение основного материала статьи.** Значимость реализации толерантности в современном образовании актуализировала появление целого ряда психолого-педагогических исследований, рассматривающих вопросы формирования отношения, обучающихся к ней как к социальной ценности, развития межэтнической и этнокультурной толерантности детей. Практические разработки, реализующие принципы толерантности на разных этапах обучения, ориентированные на формирование на различных возрастных этапах (в том числе и в дошкольном возрасте) толерантности и толерантного поведения, представлены в различных психолого-педагогических исследованиях. Так, О.И. Крушельницкая акцентирует внимание на том, что если на этапе дошкольного взрослые не помогут детям развить такое качество, как толерантность, не сформируют у них навыки толерантного взаимодействия, то у детей может стихийно сформироваться интолерантное мировоззрение, изменить которое в дальнейшем будет непросто [4]. Е.А. Ильинская рассматривает в своих исследованиях особенности формирования толерантности у детей старшего дошкольного возраста средствами социально-культурной деятельности [2]. Модель воспитания у детей 6-7 лет толерантного отношения к людям других национальностей в системе дошкольного образования представлена Э.М. Гусейновой [3].

Характеризуя понятие «толерантная культура» и «толерантность» в психолого-педагогических исследованиях, нами определено, что понимание толерантности неоднозначно в разных культурах, оно зависит от исторического опыта народов. В социологии толерантность – это «терпимость к чужому образу жизни, поведению, обычаям, чувствам; как категория этики толерантность – «моральное качество, характеризующее отношение к интересам, убеждениям, верованиям. Психолого-педагогические исследования определяют толерантность как принятие другого человека, проявление сочувствия и сострадания к другому, признание «ценности многообразия человеческой культуры». В данном аспекте, большую значимость приобретает диалоговый подход, основанный на идеях открытости, диалога культур, культурного плюрализма. Данный подход основывается на принципе рассмотрения поликультурного образования как способа приобщения обучающихся к различным культурам с целью развития общепланетарного сознания, позволяющего общаться с представителями различных стран и народов и интегрироваться в мировое и общеевропейское культурно-образовательное пространство [1, С. 52]

Несмотря на достаточную представленность в исследованиях обозначенной темы как в теоретическом, так и в практическом аспектах, она остается актуальной и требует дальнейшего изучения и разработки, особенно в контексте формирования основ толерантной культуры в младшем школьном возрасте. Анализ современных тенденций разработки проблемы формирования толерантной культуры и толерантности позволил констатировать следующие противоречия:

- между социальными ожиданиями положительного развития личности детей, обусловленных ориентацией на гуманизацию процесса воспитания и образования, и ростом проявлений интолерантности у детей;
- между объективными потребностями социума в воспитании личности, проявляющей на всех уровнях толерантность, и недостаточной разработанностью теоретических и методических аспектов процесса формирования у детей младшего школьного возраста основ толерантной культуры.

Проблема исследования с учетом выявленных противоречий состоит в поиске оптимальных организационно-педагогических условий, обуславливающих процесс успешного формирования толерантной культуры младшего школьника в условиях образовательного учреждения. Как следствие, мы предположили, что уровень сформированности основ толерантной культуры младшего школьника будет выше, если в образовательном учреждении будут реализованы соответствующие педагогические условия: во-первых, создано развивающее толерантное пространство обеспечивающее совместную деятельность в обозначенном направлении всех участников образовательного процесса (детей, родителей и педагогов); во-вторых, разработана и внедрена программа по формированию толерантного взаимодействия младших школьников на основе личностно- деятельностного подходов.

Нами определена цель исследования, заключающаяся в раскрытии особенностей формирования основ толерантной культуры у детей младшего школьного возраста в условиях образовательного учреждения. Для изучения уровня сформированности толерантности воспитанников были выбраны следующие методики: методика, разработанная Н.С. Маляковой «Диагностика уровня толерантности детей», методика от лаборатории воспитания нравственно-этической культуры ГосНИИ в г. Москва «Диагностика толерантности». Для реализации поставленной цели нами была разработана программа дополнительного образования «Мир забытых традиций». Остановимся на характеристике структуры занятий.

На начальном этапе занятия предусмотрен ритуал приветствия, направленного на объединение детей и создание атмосферы группового доверия и принятия. Далее наступает разминка, направленная на воздействие эмоционального состояния детей и уровня их активности. Упражнения разминки выбираются с учетом актуального состояния группы, поскольку одни позволяют активизировать детей, поднять их настроение; другие, напротив, направлены на снятие эмоционального возбуждения. Затем следует основное содержание занятия – комплекс упражнений и приемов, которые направлены на решение определённых задач – процесс формирования толерантности - проигрывание ситуаций, групповая дискуссия. Здесь упражнения могут быть направлены одновременно на развитие познавательных процессов, формирование социальных навыков, формирование толерантности. Кроме того, последовательность предполагает чередование деятельности, смену психофизического состояния ребенка: от подвижного к спокойному, от интеллектуальной игры к

релаксационной технике. На завершающем этапе занятия происходит рефлексия, включая оценку результатов деятельности в виде беседы и заканчивается занятие ритуалом прощания.

Также заострим внимание, что для формирования толерантной культуры воспитанников в рамках разработанной программы «Мир незабываемых традиций» были включены следующие тематические направления:

Направление «Домашняя жизнь и нравы русского народа (быт)» была направлена на знакомство с устройством русской избы; с домашней утварью и посудой; орудиями труда; народной игрушкой; особенностями русской национальной кухни. Практическая часть этого направления включала экскурсию в музей незабываемых традиций педагогического института ФГБОУ ВО «ТОГУ».

Направление «Русские традиции» именины (именинные пироги, именинный стол, подарки). Теоретическая часть содержит обычаи встречи весны, осени; встреча гостей, а практическая часть занятия включала знакомство с русскими народными играми, обыгрывание некоторых традиций.

Направление «Календарные народные праздники» включает знакомство с традициями празднования календарных (языческих): Святки, Масленица; церковных праздников: Рождество, Вербное воскресенье, Пасха и др. и проигрывание сюжетов по проведению обрядовых и гражданских праздников.

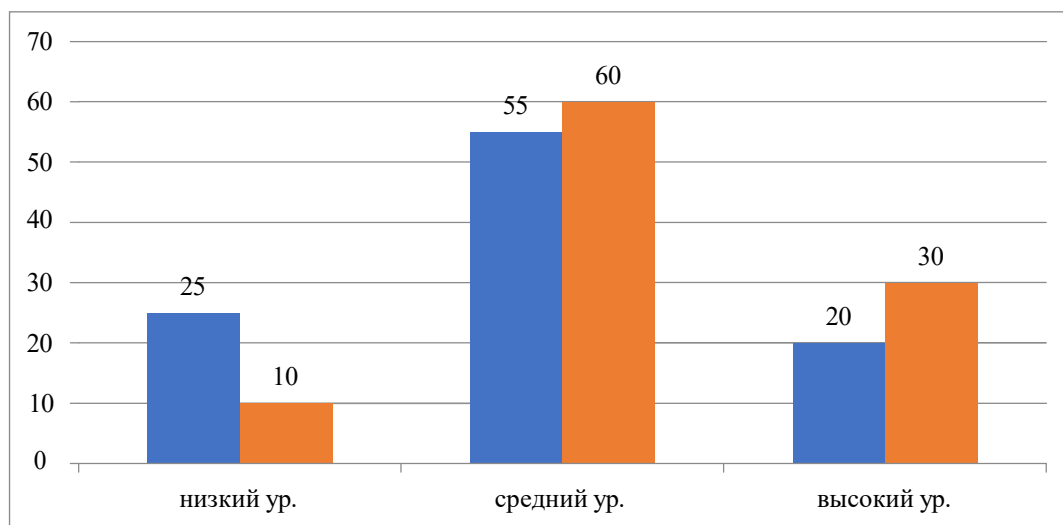
И еще одно направление «Русское народное творчество» включало знакомство детей с устным народным творчеством (сказки, колыбельные песни, поговорки, потешки).

**Выводы.** В таблице 1 отражены показатели проявления уровня развития толерантности воспитанников, методика разработанной Н.С. Маляковой в процентах «Диагностика уровня толерантности детей» после проведения развивающей программы «мир незабываемых традиций».

Группа	Уровень сформированности толерантности		
	низкий уровень	средний уровень	высокий уровень
Младшие школьники	3 человека 10%	20 человек 60%	7 человек 30%

Полученные результаты также были выведены в сравнительную гистограмму, наглядно отражающей динамику в сторону увеличения показателя сформированности толерантности старших дошкольников, по методике Н.С. Маляковой на контрольном этапе изучения.

Проведя диагностический срез на начальном и контрольном этапе изучения, нами определены результаты, свидетельствующие о положительной динамике развития толерантной культуры младших школьников. В частности, по методике Н.С. Маляковой «Диагностика уровня толерантности детей» высокий уровень развитости толерантности продемонстрировали 7 человека – 30%; средний уровень показали 20 человек – 60%; низкий уровень выявлен у 3 воспитанника – 10%. По методике ГосНИИ г. Москвы «Диагностика толерантности уровень развития толерантности – высокий – продиагностирован у 7 воспитанников – 30%; средний уровень развития толерантности у 20 воспитанников – 60%; низкий уровень развития толерантности выявлен у 3 воспитанников – 10%.



**Рисунок 1. Результаты показателей сформированности толерантности младших школьников по методике Н.С. Маляковой (в %)**

Таким образом, выявив особенности формирования толерантной культуры личности, пришли к выводу о том, что ее формирование у детей младшего школьного возраста определяется как процесс формирования системы ценностей, которыми руководствуется личность; становление конкретных личностных качеств таких как доброта, гуманность, честность, дисциплинированность, порядочность, проявление уважения к старшему поколению, толерантной культуры, патриотизма, эмпатии и др., где важнейшим условием формирования толерантной личности младшего школьника является взаимодействие всех субъектов образовательного процесса.

Также отметим, что что полученный опыт будет использован в дальнейшей профессиональной деятельности: в программе по формированию ученического коллектива, воспитательной работе по формированию социальной активности детей, в проведении детско-родительских мероприятий, тематических классных часов, в привлечении коллег-единомышленников к совместной работе по развитию толерантности у младших школьников.

#### Литература:

1. Вязникова Л.Ф., Кулеш Е.В. Принцип диалогичности в контексте становления этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде / Л.Ф. Вязникова, Е.В. Кулеш // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке Научно-теоретический журнал / Под общей научной редакцией Ю.М. Сердюкова. – Том XIV. – Выпуск – 4. – 2017. – С. 120-125; С. 49-54.

2. Гусейнова Э.М. Модель воспитания у детей старшего дошкольного возраста толерантного отношения к людям / Э.М. Гусейнова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2018. – 174 с.
3. Ильинская Е.А. Формирование толерантности у детей старшего дошкольного возраста средствами социально-культурной деятельности / Е.А. Ильинская. – СПб.: Питер, 2009. – 123 с.
4. Крушельницкая О.И. Психологические условия формирования толерантности младших школьников / О.И. Крушельницкая. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2017. – 198 с.

Педагогика

УДК 378.2

**соискатель Кустов Денис Анатольевич**

Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище имени генерала армии В.Ф. Маргелова (г. Рязань);

**доктор педагогических наук, доцент кафедры**

**психологии Гожиков Василий Яковлевич**

Военный университет Министерства обороны

Российской Федерации (г. Москва)

### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОСПИТАНИЯ МОРАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ**

*Аннотация.* В статье раскрывается сущность морально-волевых качеств и специфика их формирования у курсантов военных вузов в процессе осуществления физической подготовки. Обоснована необходимость реализации воспитательной деятельности через занятия физическими упражнениями, конкретизированы ее цели. Показана важность учета исторического опыта, а также внедрения комплекса психолого-педагогических средств воспитания морально-волевых качеств курсантов. Описаны основные морально-волевые качества, а также основы нравственного самоопределения курсанта. Приведена классификация типов физической подготовки в военном вузе и их сопоставление с формируемыми морально-волевыми качествами. Кратко охарактеризованы методы развития данных качеств в ходе занятий физической культурой.

*Ключевые слова:* воспитание, морально-волевые качества, физические упражнения, нравственное самоопределение, методы воспитательного воздействия.

*Annotation.* The article reveals the essence of moral and volitional qualities and the specificity of their formation among cadets of military universities in the process of physical training. The necessity of implementing educational activities through physical exercises is substantiated, its goals are concretized. The importance of taking into account the historical experience, as well as the introduction of a complex of psychological and pedagogical means of educating the moral and volitional qualities of cadets is shown. The basic moral and volitional qualities, as well as the foundations of the moral self-determination of the cadet, are described. The classification of types of physical training in a military university and their comparison with the formed moral and volitional qualities is given. Methods of development of these qualities in the course of physical education are briefly characterized.

*Keywords:* education, moral and volitional qualities, physical exercises, moral self-determination, methods of educational influence.

**Введение.** Одной из ключевых задач современного физкультурного образования в военном вузе является «освоение ценностей физической культуры, обеспечивающее физическое и нравственное здоровье» [8] курсантов.

Анализ научных трудов А.В. Борисова, В.М. Крестникова, Б.Ю. Васильева [1, 4, 7] показывает, что целевым ориентиром физкультурного образования будущих офицеров является «формирование физической культуры личности», при этом заслуживают внимания не только развивающие и оздоровительные задачи, но и воспитательные, основной из которых, является – совершенствование мировоззренческих позиций, основанных на ценностях жизни и здоровья, здорового (духовно и физически) стиля жизни, нравственного развития личности.

**Изложение основного материала статьи.** С.С. Жолоб и соавторы конкретизируют цель физкультуры, указывая, что это- «это формирование и развитие качеств гражданско-патриотической, военно-профессиональной и высоконравственной, всесторонне развитой личности курсанта» [6]. В рамках прохождения разделов дисциплины «Физическая подготовка» происходит актуализация личностного потенциала, формируется прочная нравственная и волевая основа военной деятельности.

Становление и совершенствование морально-волевых качеств курсантов военных вузов является одной из целей физического воспитания. Морально устойчивая личность будущего офицера, защитника, воина проходит «закалку» именно в рамках физической подготовки, через систематические тренировки выносливости, стрессоустойчивости, произвольности поведения и эмоциональных реакций. Военнослужащий приобретает способность выполнять свой долг с честью, при необходимости выдерживая длительные нагрузки и терпеливо преодолевая препятствия, руководствуясь при этом важными этическими категориями.

Благодаря нравственному воспитанию, осуществляемому в рамках занятий по физической культуре, происходит расширение этических мировоззренческих позиций, формируется волевая основа нравственного выбора. Это подразумевает ориентир поведения на службе – выполнять свой долг на совесть, совершать поступки по доброй воле, следовать установкам толерантности, но умея, при необходимости хладнокровно и решительно принимать решения в трудной ситуации. Для преодоления внутренних и внешних препятствий, помогает сильная воля, которая напрямую зависит от смысла деятельности, его нравственной основы. Поэтому столь важно развивать морально-волевые качества курсантов военного вуза.

В исследованиях А.В. Николаева [9], представляющих собой анализ проблемы нравственно-волевого воспитания военнослужащих в трудах выдающихся военных деятелей, подчеркивается важность данных качеств как основы военного дела в целом. Исследователь подчеркивает, что в трудах А.В. Суворова, М.И. Драгомирова и других военачальников содержится прямое указание на необходимость нравственно-волевого развития. Так, по М.И. Драгомирову, целью воспитания военнослужащего является формирование качеств надежности, правдивости, честного выполнения своих обязанностей. А успех боевых действий зависит от сформировавшихся качеств: смелости, упорства, самообладания и уверенности в своих силах. У А.В. Суворова среди важных характеристик воина названы такие, как «послушание, дисциплина, смелость, мужество, храбрость и благочестие».

Разберемся с компонентами теоретического конструкта «морально-волевые качества». Прежде всего, обратимся к сущности морали, под которой понимают совокупность характеристик личности, которые выступают этическими регуляторами поведения. Это устои, военные традиции, духовные правила, регламентирующие характер взаимоотношений между людьми, основой которых служат общечеловеческие ценности добра, порядочности, чести и честности, взаимоуважения и т.д.

Волевые же характеристики помогают осуществить сознательное самоуправление во время воинской службы, справиться с трудностями, произвольно регулируя свои желания и действия, осмысленно добываясь поставленных целей, принимая должную ответственность и проявляя твердость духа. Когда у военнослужащего есть прочная моральная основа его действий, он четко понимает, что хорошо, а что – плохо, что – справедливо, а что нет.

Как известно, в военной практике офицеру приходится принимать сложные, волевые решения. Все эти решения должны приниматься на основе сформированных моральных качеств, которые органично вписываются в структуру черт характера, так как определяют устойчивые способы реагирования, паттерны поведения и копинг-стратегии в разных отношениях с самим собой и с окружающим миром. Морально-волевые качества являются стержнем направленности – как системы ценностных ориентиров, определяющих доминирующие интересы и мотивацию деятельности военнослужащего

На рисунке 1 представлены основные морально-волевые качества в структуре черт характера военнослужащих.



Рисунок 1. Морально-волевые качества

Физическая культура обладает ценным воспитательным потенциалом в целостном педагогическом процессе вуза. Данный тезис нашего исследования подтверждается анализом научных трудов, который представлен далее.

В научных разработках Э.Н. Валагуры [2] подчеркивается, что характеристиками гармонически развитой личности является взаимосвязь таких качеств, как «духовное богатство», «моральная чистота» и «физическое совершенство». По нашему мнению, дисциплина «Физическая культура» комплексно влияет на их формирование и совершенствует духовную и волевою сферу курсантов. В процессе обучения ценностные, этические основы физической культуры становятся важными элементами духовной культуры курсанта, пронизывая все сферы его жизнедеятельности. Основой формирования соответствующих нравственно-волевых качеств является ценностная парадигма как комплекс духовных, этически ориентированных ценностей: чести, ценности самоутверждения, чувства собственного достоинства, чувства гуманизма, ценности нравственных идеалов и т.д.

Отметим, что в исследованиях А.Е. Воробьевой и соавторов [3] сформулированы основные показатели нравственного самоопределения студентов, суть которых касается и цели нравственно-волевого развития курсантов военных вузов (Рисунок 2).



Рисунок 2. Структура и составляющие нравственного самоопределения

То есть в рамках духовно-волевого воспитания курсантов необходимо особое внимание уделять формированию представлений об основных этических категориях и принципах; становлению нравственной самооценки и построению

ценностного стержня поступков и отношений. Так как условия нравственного самоопределения предполагают ориентацию на активную, самостоятельную деятельность – занятия в рамках физической подготовки могут хорошо с этим справиться.

В научных разработках И.Г. Федорова указывается, что «нравственно-волевые качества – это свойства личности, сформированные нравственными установками и этическими ценностями, свойственными как всему обществу, так и отдельным профессиональным сообществам, которыми его члены осознанно руководствуются в конкретных ситуациях в рамках общепризнанных поведенческих моделей» [13]. Компонентами этих свойств являются: когнитивный, эмоциональный и поведенческий.

В исследованиях И.А. Ермакова [5] указывается, что занятия физической культурой должны быть ориентированы на гуманистические ценности спортивной сферы деятельности. По мнению исследователя, в рамках совершенствования физической подготовки курсантов, через внедрение комплекса упражнений красной нитью должно проходить нравственно-волевое воспитание. Его суть связана с самоактуализацией, формированием здорового образа жизни (здоровой души и тела). Освоение ценностей физической культуры должно осуществляться с позиций деятельностного подхода. Это значит, что для реализации творческого и волевого потенциала необходимо направить учебно-воспитательный процесс на «сознательное использование способов двигательной и спортивной деятельности и умений применять их в самоорганизации здорового образа жизни».

Другими словами, следует постепенно и целенаправленно формировать компетенции самоорганизации, дисциплины, что ведет за собой и совершенствование морально-волевой сферы.

В процессе физической подготовки, через освоение различных упражнений, техник и тактик спортивного поведения и взаимодействия, развитие волевых и нравственных характеристик происходит через действие. Это значит, что на занятиях физкультурой в военном вузе целенаправленно создаются условия, требующие проявления качеств смелости, решительности, уверенности в собственных силах и т.д. Такие условия связаны с выбором видом физической активности, способствующих как развитию скоростно-силовых показателей, совершенствованию двигательных навыков, так и становлению нравственно-волевых качеств.

На основе анализа трудов Б.Ю. Васильева [4], мы разработали таблицу, в которой представлены типы физической подготовки и формируемые в них морально-волевые качества.

Таблица 1

<b>Виды физической подготовки, упражнения.</b>	<b>Формируемые нравственно-волевые качества</b>
1. Упражнения на преодоление препятствий: совершенствование навыков преодоления препятствий, освоение специальных приемов скоростно-силовой выносливости.	Настойчивость. Целеустремленность, самообладание и выдержка.
2. Атлетическая подготовка: занятия на силовую выносливость, ловкость и т.д.	Моральная устойчивость к длительным нагрузкам и перегрузкам, выдержка, смелость, решительность, моральная собранность.
3. Легкая атлетика: развитие качеств выносливости и быстроты, совершенствование скоростно-волевых качеств.	Настойчивость, самообладание, терпеливость, моральная устойчивость к длительным нагрузкам.
4. Рукопашный бой: совершенствование навыков самозащиты, выведения врага из строя и т.д.	Уверенность, «чувство ответственности сильного перед слабым», инициативность, смелость, решительность.
5. Военно-прикладное плавание.	Моральная выдержка и самообладание на воде, выносливость, сила духа.
6. Лыжная подготовка.	Чувство товарищества, целеустремленность, ответственность за результат, моральная выдержка.
5. Спортивные турниры, требующие применения адекватных копинг-стратегий для преодоления волнения и эмоционального напряжения, порождаемого временем ожидания, требованиями к результативности и строгостью экспертов-судей.	Волевая устойчивость, сознательная активизация психических ресурсов и физических сил, когда «курсант должен не только показать искусство боя, но и противодействовать отрицательным состояниям сознания, затрудняющим выполнение боевых задач (неуверенность, подавленность, апатия, беспокойство, волнение, тревога, страх)» [12].
6. Восточные единоборства.	Отработка навыков «совместной цеховой коммуникации, восприятия личности тренера как нравственного эталона» [12].

Помимо формирования перечисленных в таблице качеств, в рамках групповых форм спортивного взаимодействия совершенствуются характеристики «товарищества, взаимопомощи, верности долгу, способности к организации коллективного взаимодействия при решении задач в сложных условиях».

Достижение задачи развития морально-волевых качеств в занятиях физической культурой необходимо осуществлять, используя соответствующие методы и методики воспитания.

Под методом воспитания понимают упорядоченную деятельность педагога и обучающихся, направленную на достижение образовательных целей. Данная деятельность реализуется с помощью совокупности дидактических средств. По мнению В.С. Жолоба, преимущественное значение имеют такие средства педагогического воздействия, как: «соревновательный метод, метод постепенного повышения трудностей и принуждения» [6].

На основании трудов Б.Ю. Васильева и В. И. Селиванова мы составили классификацию методов развития морально-волевых качеств будущих военнослужащих (Таблица 2).

Методы изменения установок	Методы развития поведенческих навыков	Методы стимуляции воли	Методы самовоспитания
Цель: создание понятий, убеждений, лежащих в основе социально одобряемого поведения.	Цель: помочь в закреплении поведенческих навыков.	Цель: побудить к актуализации волевых усилий, работать над формированием ответственности.	Цель: сознательная деятельность субъекта для изменения своей личности в соответствии с ясно осознанными целями, идеалами.
Виды: методы аргументированного воздействия: интерактивные беседы, диспуты, лектории, коллоквиумы. Методы критического осмысления материала.	Методы упражнения, игровые методы.	Методы стимуляции волевых процессов, связанные с подкреплением через поощрение или наказание, требование и принуждение.	Методы: Самообязательство, самоотчет, осмысление собственной деятельности, самоконтроль, самоубеждение [10].

Для развития духовно-волевых качеств курсантов с помощью метода самовоспитания личность должна руководствоваться требованиями нравственности и морали, притязаниями на уважение в среде коллектива, соревнованием, критикой и самокритикой. Важно отметить, что существует прямая зависимость контроля поступков и самомониторинга личности от уровня сформированности нравственно-волевой сферы.

При этом метод упражнения является одним из самых продуктивных способов в формировании морально-волевых качеств, так как он в то же время – ключевой способ физической подготовки курсантов. Поэтому, используя упражнения для физического совершенствования, происходит становление ведущих качеств «организованности, настойчивости и самообладания, целеустремленности, выдержки, терпеливости, смелости и решительности, ответственности, уверенности в собственных силах» [4].

Метод упражнения реализует несколько учебных и воспитательных целей, поэтому активно задействуется в образовательном процессе.

Комплекс способов и приемов учебно-воспитательного воздействия интегрированы в методику формирования морально-волевых качеств курсанта.

Среди наиболее востребованных методик, мы выделили такие, как:

– интеграция методов развития навыков и стимуляции воли, например: игровой и соревновательный. Активно используются методы стимуляции волевого поведения, контроля и самовоспитания, осуществляемое наряду с систематическим педагогическим мониторингом;

– приемы «наложения ответственности, поощрения, создания общественного мнения, стимулирования и развития чувства коллективизма и взаимовыручки» [4].

**Выводы.** Подводя итог данному исследованию, отметим, что становление морально-волевой сферы и составляющих его характеристик осуществляется посредством комплексного учебно-воспитательного воздействия, с привлечением видов физической подготовки, соответствующих упражнений и интегрированных методик, позволяющих создать условия образовательной среды, наиболее благоприятные для инициативы, активности, произвольности психических процессов, активизации нравственного потенциала. При этом развитие исследуемых качеств происходит «в целостном образовательном процессе в неразрывном единстве с формированием других важных военно-профессиональных качеств и профессиональных компетенций» [13].

Благодаря физическим упражнениям, у курсантов актуализируются потребности в освоении ценностей физической культуры [11], так как возрастает понимание своей компетентности в определенных видах физической активности, формируются волевые характеристики выдержки, смелости и настойчивости. Все эти достижения приносят удовлетворение, так как свидетельствуют о значительном росте психических и нравственных возможностей личности.

#### Литература:

1. Борисов, А.В. Обоснование средств и методов физического воспитания в высших военно-учебных заведениях / А.В. Борисов, Д.Н. Абрамов, А.В. Буханов // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. – 2018. – № 1(2). – С. 61-63.

2. Валагура, Э.Н. Физическая культура как средства воспитания курсантов военных вузов / Э.Н. Валагура // Оптимизация учебно-воспитательного и тренировочного процесса в учебных организациях высшего образования. Здоровый образ жизни как фактор профилактики наркомании: Материалы всероссийской научно-практической конференции, Красноярск, 19 мая 2018 года / Отв. ред. Е.В. Панов. – Красноярск: Сибирский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2018. – С. 250-254. – DOI 10.51980/2018\_28\_250.

3. Воробьева, А.Е., Купрейченко А.Б. Стадии нравственного самоопределения молодежи. Проблемы нравственной и этической психологии в современной России / А.Е. Воробьева, А.Б. Купрейченко / Отв. ред. М.И. Воловикова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 320 с.

4. Васильев, Б.Ю. Методы формирования морально-волевых качеств у курсантов военных вузов // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2017. – №1 (25). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-formirovaniya-moralno-volevykh-kachestv-u-kursantov/>

5. Ермаков, И.А. Мотивационно-ценностные аспекты организации физического воспитания курсантов военного вуза / И.А. Ермаков // Оптимизация учебно-воспитательного и тренировочного процесса в учебных организациях высшего образования. Здоровый образ жизни как фактор профилактики наркомании: Материалы всероссийской научно-практической конференции, Красноярск, 19 мая 2018 года / Отв. ред. Е.В. Панов. – Красноярск: Сибирский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2018. – С. 36-40. – DOI 10.51980/2018\_28\_36.

6. Жолоб, С.С. Воспитание в военном вузе: морально-этическая сущность физической культуры / С.С. Жолоб, В.Ю. Колесников // ЦИТИСЭ. – 2018. – № 1(14). – С. 9.

7. Крестников, В.М. Образовательный компонент физического воспитания курсантов военных вузов / В.М. Крестников, С.Э. Борзых // Оптимизация учебно-воспитательного и тренировочного процесса в учебных организациях высшего образования. Здоровый образ жизни как фактор профилактики наркомании: Материалы всероссийской научно-

практической конференции, Красноярск, 19 мая 2018 года / Отв. ред. Е.В. Панов. – Красноярск: Сибирский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2018. – С. 57-61. – DOI 10.51980/2018\_28\_57.

8. Матвеев, Е.Г. Личностно ориентированное физическое воспитание в военном вузе: проблемы и возможности / Е.Г. Матвеев, А.А. Частихин // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 6-2. – С. 380-384.

9. Николаев, А.В. Военно-педагогические взгляды на проблему формирования нравственно-волевых качеств у военнослужащих / А.В. Николаев // Наука и инновации в XXI веке: актуальные вопросы, открытия и достижения: сборник статей XXVI Международной научно-практической конференции, Пенза, 25 августа 2021 года. – Пенза: Наука и Просвещение, 2021. – С. 236-238.

10. Резепов И.Ш. Психология и педагогика [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Резепов И.Ш.— Электрон. текстовые данные. – Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2012. – 105 с.

11. Степченкова, Е.Г. Ценности физической культуры как средство воспитания курсантов военных вузов / Е.Г. Степченкова, Ю.А. Самедова // Актуальные проблемы деятельности подразделений УИС: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. В 2-х томах, Воронеж, 29 мая 2013 года. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр "Научная книга", 2013. – С. 479-484.

12. Тимошук, А.С. Инструменты воспитания воли у курсантов / А.С. Тимошук // Вестник Владимирского юридического института. – 2015. – № 2(35). – С. 43-46.

13. Федоров, И.Г. К проблеме формирования нравственно-волевых качеств у курсантов средствами физической подготовки / И.Г. Федоров // Мир образования - образование в мире. – 2017. – № 2(66). – С. 244-250.

Педагогика

УДК 378.147

аспирант Лапенко Анна Васильевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования

Московской области Московский государственный областной университет (г. Москва)

### РОЛЬ ПЕДАГОГА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

*Аннотация.* Целью данной статьи «Роль педагога в работе с детьми с девиантным поведением» является описание роли педагога в работе с подростками девиантного поведения и специфики готовности студентов к работе с детьми девиантного поведения. В статье обосновывается значимость совершенствования методов подготовки будущих педагогов к работе с детьми с девиантным поведением. Для изучения уровня готовности к реализации ключевых задач педагога в работе с детьми девиантного поведения было проведено социологическое исследование, результаты которого были представлены в исследовании.

*Ключевые слова:* девиантное поведение; подготовка педагога к работе с детьми девиантного поведения; выявление, диагностика и коррекция девиантного поведения; роль педагога в работе с девиантами.

*Annotation.* The purpose of this article "The role of a teacher in working with children with deviant behavior" is to describe the role of a teacher in working with adolescents with deviant behavior and the specifics of students' readiness to work with children with deviant behavior. The article substantiates the importance of improving the methods of training future teachers to work with children with deviant behavior. To study the level of readiness to implement the key tasks of a teacher in working with children of deviant behavior, a sociological study was conducted, the results of which were presented in the study.

*Keywords:* deviant behavior; teacher training to work with children of deviant behavior; identification, diagnosis and correction of deviant behavior; the role of the teacher in working with deviants.

**Введение.** Актуальность исследования обусловлена возрастающим вниманием государства и общества к проблеме девиантного поведения подростков в контексте модернизации образовательного процесса и развитием новых вызовов и угроз для социума. В современных условиях на педагогов возлагается ответственность за решение задач, которые необходимо выполнять в межведомственном взаимодействии образовательной организации с правоохранительными органами, социальными службами, и иными субъектами профилактики правонарушений. Работа педагогов по предупреждению девиантного поведения, как показано в исследовании формирования наклонностей к вандализму, как одним из проявлений девиантного поведения Воробуевой И.В., Кружковой О.В. и Кривошечковой М.С., должна начинаться в начальной школе [1]. Все это, подтверждает исходный тезис о высоком значении педагога в работе с детьми девиантного поведения.

Все сказанное выше не может не отражаться и на необходимости обеспечения подготовки будущих педагогов к работе с детьми и подростками девиантного поведения. Так, например, А.Д. Гонеев, напрямую указывает на необходимость совершенствования современной системы подготовки будущих педагогов с поправкой на потребность в развитии навыков работы с детьми и подростками девиантного поведения [2]. Значительный вклад в вопрос актуализации вопроса готовности педагога к работе с подростками девиантного поведения вносит М.С. Емец [4]. Изучив вопрос представления о работе педагогов с детьми и подростками девиантного поведения современных исследователей, мы приходим к точке зрения, согласно которой, задачи педагогов в работе с детьми с девиантным поведением могут быть выражены в трех основных задачах: Во-первых, выявлении негативных асоциальных практик среди детей и подростков, обучающихся в школе; Во-вторых, в диагностике девиантного поведения, выявлении причин появления девиантных наклонностей в поведении ребенка; В-третьих, в обеспечении условий, способствующих преодолению проблем, связанных с девиантным поведением. Три ключевые функции педагога, как мы видим, не существуют в сферическом вакууме. Приходя на работу, педагогу необходимо обладать необходимым набором теоретических знаний и компетенций, быть готовым к особой профессиональной деятельности, связанной с психоэмоциональными нагрузками.

Сегодня роль педагога в работе с детьми девиантного поведения велика как никогда. К решению определенных задач в данном вопросе педагога подталкивает не только моральный долг – учительский долг, но и содержание нормативных правовых актов (прежде всего в ФЗ от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних») [6], определяющих специфику профилактики асоциальных явлений среди молодежи и содержание федеральных государственных образовательных стандартов, определяющих и основы обучения в школах, и обучение будущих педагогов в профессиональных учебных заведениях высшего и среднего образования. Однако в данном контексте обозначается вопрос готовности к работе с девиантными подростками действующими педагогов, которая включает и наличие определенной теоретической базы, позволяющей осуществлять работу с подростками девиантного поведения, и вопрос эмоционально-психологической готовности педагогов к соответствующей работе.

Для проверки готовности будущих педагогических кадров к работе с девиантными детьми и подростками нами была разработана авторская анкета и проведён опрос. В данном социологическом исследовании приняли участие студенты IV курса бакалавриата, а также студенты I и II курса магистратуры Московского педагогического городского университета и Московского государственного областного университета. В итоге в опросе приняло участие 129 студентов высших учебных заведений. Отсортировав незаполненные анкеты, мы оставили 100 анкет респондентов: 50 студентов бакалавриата и 50 студентов магистратуры, имевших педагогический опыт.

**Изложение основного материала статьи.** Готовность студентов к работе с девиантными детьми представляется нам как единство следующих трех факторов: мотивационного, содержательного и технологического. Данный формат аналогичен модели деонтологического поведения, описанной в работе Т.В. Карповой [5]. Каждый из этих факторов представляется как единство множества психологических компонентов, которые и являются маркерами готовности педагогов к обучению и воспитанию девиантных детей. Следует охарактеризовать блоки опросника, объединяющие в себе вопросы анкеты для работы со студентами и непосредственно сами вопросы. Первый блок – мотивационный, мы можем охарактеризовать как элемент, включающий самосознание педагогом действующим и педагогом будущим ключевых элементов девиантного поведения, основных форм его проявления и методов работы с девиантными подростками. Данный компонент включал три основных направления «Самосознание педагогических возможностей», «Профессиональная направленность», «Направленность на педагогические ценности». Блок содержал в себе 6 вопросов, предлагавших оценить: 1) уровень своей готовности к работе с подростками девиантного поведения; 2) уровень своей готовности к использованию профессиональных возможностей; 3) уровень осознания особенностей работы с подростками девиантного поведения; 4) уровень интереса к работе с подростками девиантного поведения; 5) возможность индивидуальной психологической работы с подростком девиантного поведения в условиях классно-урочной системы; 6) уровень своей готовности к обеспечению сохранения психического и физического здоровья девиантного подростка.

Каждый вопрос этого блока предлагает оценить мотивационную составляющую педагогической работы с девиантными детьми и молодежью. Данное исследование включало в себя изучение особенностей оценивания педагогических возможностей, профессиональной ориентации и самодиагностики в процессе следования педагогическим ценностям. Все ответы принимались в диапазоне от 1 до 10 баллов. Результаты представлены в таблице 1 «Средний балл по результатам ответов участников опроса на вопросы мотивационного блока».

Таблица 1

Средний балл по результатам ответов участников опроса на вопросы мотивационного блока (Вопросы 5-10)

Категория	Группа студентов		
	IV курс бакалавриата	I курс магистратуры	II курс магистратуры
Общая характеристика	7,1	7,7	8,1
Опыт практики менее года	7,1	7,4	–
1 год	–	7,8	7,6
2 года	–	7,1	8,2
От 3 до 5 лет	–	–	8,4
5 лет и более	–	8,6	9

Из полученных результатов мы видим, что наибольшие результаты продемонстрировали студенты-магистранты старшей группы, а также респонденты, обладающие большим практическим опытом. Вероятно, это связано с большим знакомством среди опытных преподавателей со спецификой работы с девиантными детьми и молодежью. Особенно это заметно среди группы магистрантов второго года обучения с наибольшим опытом практической работы. Также результаты демонстрируют пониженный уровень готовности к применению обширного педагогического инструментария среди респондентов-бакалавров. Во многом это определено тем, что в современных педагогических реалиях преподаватели сталкиваются с явным недостатком методической и методологической базы, а также с нехваткой возможностей для работы с девиантными детьми и подростками.

Второй блок – содержательный. Данный компонент определяет видение совокупности знаний о девиациях в условиях школы, представления о формах работы с девиантными детьми, представления о целях и задачах работы с детьми девиантного поведения, и специфике работы с различными возрастными группами. В данном блоке мы можем выделить два ключевых направления – «Знание основ профессиональной деятельности» и «Знание возрастных особенностей детей». Блок содержал 4 вопроса, предлагавших оценить: 1. Уровень своей осведомленности о сущности девиантного поведения; 2. Уровень своей готовности к применению своих знаний о работе с подростками девиантного поведения; 3. Уровень своей готовности к индивидуальной работе с подростками девиантного поведения в условиях классной работы; 4. Уровень своей готовности к работе с подростковыми группами, проявляющими девиантное поведение в условиях классной работы. Результаты представлены в таблице 2 «Средний балл по результатам ответов участников опроса на вопросы содержательного блока».

Таблица 2

Средний балл по результатам ответов участников опроса на вопросы содержательного блока (Вопросы 1-4)

Категория	Группа студентов		
	IV курс бакалавриата	I курс магистратуры	II курс магистратуры
Общая характеристика	7	7,9	8,4
Опыт практики менее года	7	7,3	–
1 год	–	8,2	8
2 года	–	7	8,4
От 3 до 5 лет	–	–	8,8
5 лет и более	–	9	8,9



Полученные результаты демонстрируют большой показатель уровня осведомленности, готовности применения знаний о работе с детьми и подростками девиантного поведения, а также применения его на практике среди магистрантов, нежели чем бакалавров. Эти данные показывают существующий разрыв в теоретической и практической подготовке студентов разных уровней обучения к работе с девиантными детьми и подростками. Следует отметить, что динамика изменения уверенности практикующих магистрантов имеет некоторую динамику, зависящую от уровня опыта респондентов. Таким образом, устойчивая положительная тенденция видна во всех группах респондентов.

Также следует отметить, что согласно полученным данным, респонденты-магистранты в значительной степени проявили готовность к применению навыков, связанных с работой с девиантными детьми и подростками. Помимо этого, примечательно, большую разницу между ответами респондентов, что демонстрирует нам высокий показатель влияния педагогической практики в осознании готовности к применению знаний о работе с девиантными детьми и подростками. Несмотря на то, что опрошенные бакалавры не имеют возможность продемонстрировать большой опыт, но, как мы видим, годовалый практический опыт является основным маркером, сигнализирующим готовность к использованию полученных знаний.

Помимо этого, следует отметить, что групповая работа с девиантными детьми не входит в стандартные компетенции педагога. Несмотря на это, показатель готовности к подобной работе достаточно высок.

Все описанное выше позволило нам перейти к изучению специфики психологических элементов реализации технологий образовательного процесса.

Третий блок – технологический. Данный компонент позволяет нам не просто представить то, какие методы могут использовать в профессиональной деятельности обучающиеся, но и то, насколько психологически готов педагог к работе с подростками девиантного поведения.

Последний блок вопросов включал в себя 6 вопросов, которые предлагали оценить: уровень готовности использования при работе с детьми девиантного поведения методов сбора и обработки информации по выявлению девиаций; уровень готовности использования в работе различных методов диагностики, соответствующих целям, задачам профилактики и коррекции девиантности подростков; уровень владения навыками оценивания состояния девиантности и эффективности работы по ее профилактике и коррекции; уровень владения навыками прогнозирования дальнейшего поведения детей с девиантным поведением и организация соответствующих мероприятий; уровень владения навыками психогигиены общения; уровень развития навыков самоконтроля и поиска решений конфликтных ситуаций в кратчайшее время.

Данная часть опроса позволила изучить специфику готовности развития собственной психогигиены, использования методов диагностики девиантного поведения, коррекции девиантного поведения и обеспечения самоконтроля. Перейдем к описанию полученных результатов.

Таблица 3

#### Средний балл по результатам ответов участников опроса на вопросы технологического блока (Вопросы 11-15)

Категория	Группа студентов		
	IV курс бакалавриата	I курс магистратуры	II курс магистратуры
Общая характеристика	7,1	7,8	8,1
Опыт практики менее года	7,1	7,4	–
1 год	–	7,9	7,2
2 года	–	7,3	8,1
От 3 до 5 лет	–	–	9,2
5 лет и более	–	7,4	8,5

Полученные результаты демонстрируют нам, что респонденты-магистранты более готовы к использованию методов сбора и обработки информации. Следует отметить, что качественный скачок в данном направлении делают педагоги, имеющие более трех лет опыта и готовые обобщать и систематизировать информацию. Вместе с этим, следует отметить, что трудности опрошенных бакалавров и магистрантов без значительного опыта могут быть связаны с тем фактом, что они не владеют методами сбора и обработки, систематизации информации.

Также в данном опросе качественный скачок делают студенты магистратуры, имеющие весомый практический опыт. Впрочем, магистранты чувствуют себя гораздо увереннее в вопросах использования методов диагностики психофизического состояния подростков. Во многом это может быть связано с вышеперечисленными факторами, такими как отсутствие значительной педагогической практики. Также результаты исследования показывают, что готовность к дифференциации методов работы с девиантными детьми и подростками формируется постепенно. Как мы видим, студенты магистратуры показали лучший результат по отношению к решению данной проблемы.

Анализируя количественные показатели, следует отметить, что все респонденты достаточно скептически относятся не только к развитию соответствующего навыка у себя, но и в целом, к возможности прогнозирования развития девиантного поведения. Ожидаемо, что самый высокий прирост развития психогигиены в коммуникации с подростками девиантного поведения демонстрирует группа магистрантов, обладающих значительным практическим опытом, что логично само по себе. Тем не менее, мы не можем отметить, что устойчивая положительная динамика во многом обусловлена длительностью формирования психогигиены как явления.

**Выводы.** Все сказанное выше свидетельствует о том, что подготовка к работе с подростками с девиантным поведением, как мы видим, это не только формирование профессиональных знаний, но и развитие навыков сбора, обработки и систематизации информации, развитие навыков диагностики и прогнозирования – все это требует соответствующие подготовки в процессе обучения будущих педагогов. Как мы видим, необходимо развивать у педагогов и ментальную гигиену, и навыки самоконтроля, и навыки разрешения конфликтных ситуаций. Очевидно, требуется включение в образовательный процесс новых интерактивных методов обучения, проблемных лекций, использование методов кейсов в подготовке будущих педагогов. Важной частью работы может быть и повсеместное включение в учебные планы предметов, которые бы стали основой в развитии навыков работы с подростками девиантного поведения. Очевидно, необходимо не просто реализовать программу подготовки к работе по формированию теоретической базы знаний, но и подготовить педагогов к коммуникации с подростками девиантного поведения. Важной задачей может быть ознакомление будущих педагогов с реальными условиями в образовательных организациях. При этом, как отмечает Н.Ф. Соснина, будущих педагогов необходимо включать в практическую работу для подготовки к работе с подростками девиантного поведения с первых курсов обучения [8], с чем мы не можем не согласиться.

Все это требует совмещения практико-ориентированного подхода и углубленного изучения теоретического массива информации, определяющего наличие знаний о методах решения конфликтов, о методах выявления негативных социальных явлений. На наш взгляд, в данном случае, потенциал у системы образования, выстроенной вокруг компетенций будущих выпускников, значительный. Данная наша позиция совпадает с позицией отечественных исследователей, настаивающих на необходимости пересмотра образовательного процесса при обучении педагогов. Так, например, можно обратить внимание на разработанную Р.Н. Грошевой модель профессиональной компетентности педагога как воспитателя детей и подростков девиантного поведения [3]. Карту компетенций будущего педагога, определяющую возможность работы с подростками девиантного поведения предложила в своем исследовании О.С. Рыжова [7]. Между тем, мы видим, что законодатель, устанавливая компетенции, которые будут лежать в основе подготовки будущих педагогов, и которые будут реализованы в процессе обучения бакалавров и магистров педагогики не уделяет достаточного внимания конкретно вопросу подготовки к работе с детьми и подростками девиантного поведения.

Результаты проведенного исследования доказывают, что роль педагога в современном образовательном процессе достаточно велика. Педагог, как мы видим, в сложившихся условиях, является не просто учителем, но и при определенных условиях, – воспитателем. И как мы видим, в условиях работы с девиантными подростками, педагог как раз реализует функции воспитателя, формируя определенные социальные установки, преодолевая трудности, связанные с асоциальным поведением.

Полученные нами результаты указывают на то обстоятельство, что необходимо совершенствование системы подготовки будущих педагогов, органичное сочетание теоретической подготовки и развития практико-ориентированных умений и навыков, формирование первичного опыта работы в сложных педагогических условиях. Безусловно, реализуемый сегодня в образовательном процессе компетентностный подход отвечает этой задаче. Однако, ограничения, связанные с программой обучения, временные ограничения и целый ряд иных ограничений, могут просто не позволить реализовать важную и актуальную для современной педагогики задачу подготовки будущих педагогов к работе с подростками и детьми девиантного поведения.

#### **Литература:**

1. Vorobyeva Irina V., Kruzhkova Olga V., Krivoshchekova Marina S. The genesis of vandalism: from childhood to adolescence // *Psychology in Russia*. – 2015. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/the-genesis-of-vandalism-from-childhood-to-adolescence> (дата обращения: 15.10.2021).
2. Гонеев А.Д. Актуализация профессиональной подготовки обучающихся по программам магистратуры к воспитательно-профилактической деятельности с девиантными подростками // *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. – 2019. – №2(50). – С. 113-118.
3. Грошева, Р.Н. Модель профессиональной компетентности педагога как воспитателя детей и подростков девиантного поведения // *Современные проблемы науки и образования*. – 2014. – №2. – С. 253-259.
4. Емец М.С. Готовность будущего педагога профессионального обучения к работе с подростками девиантного поведения. URL: [http://www.rusnauka.com/9\\_NND\\_2014/Pedagogica/2\\_164770.doc.htm](http://www.rusnauka.com/9_NND_2014/Pedagogica/2_164770.doc.htm) (дата обращения: 15.10.2021).
5. Карпова Т.В. Модель деонтологического поведения как основа формирования личности будущего педагога // *Вестник Волгоградского государственного педагогического университета*. – 2008. – №93 (33). – С. 160-163.
6. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: федеральный закон от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ (с изменениями и дополнениями) // Система ГАРАНТ. – URL: <http://base.garant.ru/12116087/#ixzz6gyWIEG0P> (дата обращения 13.02.2021) – (дата обращения: 15.10.2021).
7. Рыжова О.С. Компетентностный подход к подготовке специалистов в области профилактики девиантного поведения несовершеннолетних // *Евразийский союз ученых*. – №7-4. – 2015. – С. 117-120.
8. Соснина, Н.Ф. Самостоятельная учебно-исследовательская работа студентов на раннем этапе обучения в педагогическом вузе как средство формирования готовности к работе учителя // *Совершенствование методики преподавания как условия модернизации высшего профессионального образования материалы межвузовской научно-практической конференции*. – Пятигорск. – 2005. – С. 112-115.

**Педагогика**

**УДК 37.013**

**доцент Лев Яков Борисович**

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

**аспирант Яскина Ольга Александровна**

Государственное образовательное учреждение высшего образования

Московской области «Московский государственный областной университет» (г. Москва)

### **ПРИМЕНЕНИЕ ПРИЕМОВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ**

*Аннотация.* В статье обоснована эффективность применения приемов визуализации информации для формирования естественнонаучной грамотности у студентов. Комплексное и систематическое использование приемов визуализации информации позволит осуществить активизацию познавательного интереса, познавательной активности и будет способствовать формированию естественнонаучной грамотности студентов.

*Ключевые слова:* естественнонаучная грамотность, наглядность, визуализация, интеллект-карта, скрипт, технология.

*Annotation.* The article substantiates the effectiveness of the use of information visualization techniques for the formation of natural science literacy among students. The complex and systematic use of information visualization techniques will allow for the activation of cognitive interest, cognitive activity and will contribute to the formation of students' natural science literacy.

*Keywords:* natural science literacy, visibility, visualization, mind map, script, technology.

**Введение.** Важным на биологических дисциплинах является не просто увеличение объема знаний обучающегося, а приобретение им разностороннего опыта деятельности. Задачей педагога является организация процесса повышения грамотности, составляющих основу в формировании естественнонаучной грамотности у студентов. Актуальность данной статьи определена тем, что теория и практика применения системы современных приемов визуализации информации изучена достаточно, тем не менее, на практике педагоги затрудняются применять приемы визуализации информации в аспекте формирования естественнонаучной грамотности у студентов. Следовательно, возникает противоречие между

необходимостью формирования естественнонаучной грамотности у студентов и неразработанностью методического обеспечения системы современных приемов визуализации информации на занятиях по биологии.

**Изложение основного материала статьи.** Одним из способов, с помощью которого можно замотивировать учащихся на образовательный процесс является включение в работу современных занимательных примеров, опытов, парадоксальных фактов, научных фантастов, связанных с жизнедеятельностью организмов, часто обсуждаемых проблем, о которых они обычно читают в интернете. Повлиять на формирование естественнонаучной грамотности обучающихся можно с помощью учебного материала, например, новое содержание всегда вызывает интерес обучающихся, стимул узнать больше побуждает к изучению предмета. Наиболее важными состояниями человека, являются неожиданность, озадаченность, удивление, сопровождающие процесс его активной ориентировки. Новизна – это стимул, который возбуждает эти состояния, несет ученику пользу и положительные эмоции. Новые факты несут сведения, о которых многие обучающиеся даже не могут подозревать.

Использование для повышения естественнонаучной грамотности разнообразных средств и приемов обучения невозможно без учета индивидуальных особенностей обучающихся [1].

Условия обновленного содержания образования требуют внедрения новых современных технологий, методов, приемов, форм работы и средств обучения, которые направлены на формирование естественнонаучной грамотности студентов.

Система учебных методов и приемов, сопровождающая учебный процесс, участвует в создании образовательной среды, построении определенного объективного мира, а с другой, помогает в его анализе и познании [4].

Важными средствами, используемыми при формировании естественнонаучной грамотности, являются применение в процессе обучения современных инновационных технологий, знаково-символических средств, демонстраций новизны исследуемого материала, используя внутри- и межпредметные связи в образовательном процессе.

Одним из эффективных приемов формирования естественнонаучной грамотности учащихся является прием визуализации информации. Разумное использование наглядных средств обучения способствует повышению познавательного интереса [3].

Специфика методики преподавания предмета «биология» основана на использовании принципа наглядности, именно это повлияло на выбор технологий. Сущность принципа визуализации заключается в использовании средств, методов приемов и технологий, которые в процессе обучения способны сформировать у обучающихся умение и навыки для облегченного усвоения учебного материала [2].

При работе с наглядными компонентами необходимо соблюдать ряд дидактических условий, таких как: осуществлять выбор средств обучения, технологий и приемов обучения с учетом психофизических и возрастных особенностей обучающихся, использовать наглядность в меру или на определенных этапах занятия; выделять сначала ключевую мысль, а только потом второстепенные; согласовывать демонстрируемую наглядность с содержанием изучаемого материала; привлекать обучающихся к нахождению и анализу изучаемого материала в наглядной модели; рациональное использование форм, методов и приемов в учебном материале [4].

Можно выделить три этапа формирования понятий с помощью наглядных средств. На первом этапе происходит воздействие с помощью наглядных средств на органы чувств. На втором этапе осуществляется опыт и остаточные знания о предмете, самостоятельный анализ информации синтез наблюдений, знаний, заложенных ранее, формируются у обучающихся предметные действия, посредством которых они могут в учебном материале выявлять связи изучаемых объектов, а зачем изучать их свойства. Использование знаково-символических средств, опорных сигналов, интеллект-карт, таблиц, графических конспектов, кластеров, схем, рисунков, текстов является важнейшим познавательным универсальным учебным действием у студентов, активизирует умственную деятельность учащихся, играет огромную роль в формировании понятий, а также развивает инициативу и самостоятельность [8, С. 71]. Третий этап приводит к формированию эмпирических понятий.

Под визуализацией мы будем понимать такую систему знаково-символических средств, способствующую более глубокому пониманию объемного материала и обеспечивающую удобное восприятие посредством наглядности. Используя приемы визуализации, можно наблюдать познавательный процесс, видеть ошибки мышления и организовывать управление познавательной деятельностью каждого студента таким образом, чтобы в конечном итоге в его сознании сформировалась адекватная система понятий. К таким приемам можно отнести таблицы, графики, схемы, диаграммы, рисунки и презентации, интеллект-карты, инфографика, скрайбинг, скрипты [3].

Приемы визуализации информации могут повысить результативность естественнонаучной грамотности учащихся на занятиях по биологии.

Чтобы выявить, сформировать и внедрить дидактические условия, способствующие формированию естественнонаучной грамотности у студентов была проведена опытно-практическая работа, которая включала в себя определенные этапы.

На первом этапе осуществлялся констатирующий эксперимент, который заключался в определении у студентов уровня активизации деятельности, а также установлении характера мотивации учебного процесса, уровня активности и самостоятельности учащихся.

Полученные результаты были учтены при выборе педагогических технологий.

На втором этапе работы были разработаны и применены приемы визуализации информации на занятиях по биологии. Предполагается, что включение в обучение технологии визуализации, будет способствовать формированию естественнонаучной грамотности у студентов.

На третьем этапе работы (контрольный эксперимент) осуществлялась диагностика уровня сформированности естественнонаучной грамотности у студентов.

С целью формирования естественнонаучной грамотности студентов проводилась серия занятий по биологии. Дидактические условия, которые использовались при разработке дисциплины – это внедрение в содержательный процесс приемов визуализации информации, которые, способствуют формированию естественнонаучной грамотности студентов.

При формировании естественнонаучной грамотности студентов, важной формируемой компетенцией при работе с информацией является ее преобразование, через опорные сигналы, знаковую систему, таблицы, графики, диаграммы, что позволяет активировать мыслительную деятельность, которая помогает прочному запоминанию изучаемого материала, его систематизации, установлению причинно-следственных связей, обобщению, формулированию выводов.

Главные достоинства – краткость, наглядность, доступность, минимум текстовой информации расположенной в логическом порядке, понятные ассоциации, оптимальное цветовое решение, учет возрастных и индивидуальных особенностей.

Для формирования естественнонаучной грамотности нами использовались следующие приемы визуализации.

Таблица – удобный способ представления информации в виде структурирования или распределения данных по однотипным строкам и столбцам.

График – это один из видов диаграмм, изображенных при помощи кривых, дающих наглядное представление о характере зависимости какой-либо величины от другой.

Схема – это графический способ изложения какой-либо информации, с помощью условных, знаково-символических обозначений.

Для актуализации знаний целесообразно использовать прием технологии развития критического мышления «Кольца Венна». Этот графический прием позволяет выявлять у обучающихся умение воспроизводить ранее изученный материал. «Кольца Венна» помогают выделить общее в двух или нескольких изучаемых объектах или явлениях, подчеркнуть различия и обобщить знания по заявленной теме.

Для повышения интереса обучающихся, также используется прием «Интеллект-карта» – прием технологии развития критического мышления, который с помощью графических выражений, ассоциативных связей помогает эффективно проанализировать, структурировать изучаемую информацию, используя весь творческий потенциал учащихся. Интеллект-карта представляет собой сложную разветвленную структуру похожую на нейрон и строится на основе ассоциаций. На занятиях студенты с помощью компьютерной программы ConceptDraw Mindmap Professional составляют интеллект-карты, используя научные тексты, пояснения преподавателя, интернет в соответствии с уровнем своих знаний и креативностью. Все интеллект-карты получаются красивыми, яркими, насыщенными и информативными.

Разработанные интеллект-карты студентам можно использовать при закреплении изученного материала, тем самым создаются условия, при которых обучающиеся оценивают свою проделанную работу, выявляют свои пробелы в знаниях, осмысливают и ставят цель, что нужно изучить по данной теме, чтобы устранить эти пробелы. Использование приема «Интеллект-карта» улучшает у обучающихся память, развивает мышление, интеллект, познавательную активность и интерес, способствует проявлению творческих способностей, повышению мотивации, работоспособности. Благодаря использованию интеллект-карт на занятиях по биологии информация воспринимается более осознанно, так как весь материал по изучаемой теме структурирован. При необходимости карта позволяет дополнять ее новой информацией.

Хорошо зарекомендовало себя внедрение в образовательный процесс наглядных, заранее заготовленных опорных схем, таблиц, кластеров, которые помогают в анализе и обобщении информации, ее легком поиске и усвоении, когда вся необходимая для изучения темы информация заносится в «скрипты».

«Скрипт» может включать задания в виде опорных рисунков, схем, кластеров, интеллект-карт, таблиц, диаграмм, графиков, что позволяет обучающимся в наглядной и структурированной форме легко усваивать объемный материал.

Предлагаемые студенту задания располагаются последовательно на чистом листе и требуют поиска логического решения. «Скрипт» разрабатывается педагогом заблаговременно. К схемам в «скрипте» нет пояснений, потому что он сам является опорным конспектом, в котором изучаемая информация располагается последовательно, лучше доработать материал, нежели потратить место на прописанное текстом задание.

Для определения динамики сформированности естественнонаучной грамотности у обучающихся, был проведен контрольный эксперимент. Целью данного эксперимента являлось интерпретация результатов и оценка эффективности применения приемов визуализации информации.

Результаты уровня активизации деятельности студентов на констатирующем и контрольном этапе эксперимента представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Уровень активизации деятельности у студентов при проведении занятий с использованием приемов визуализации информации**

Оценка	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Высокий уровень	23%	34%
Средний уровень	35%	38%
Низкий уровень	42%	28%

Из полученных результатов видно, что уровень активизации деятельности у студентов с использованием приемов визуализации информации на высоком и среднем уровне повысился.

Результаты определения уровня обученности студентов на констатирующем и формирующем этапах представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Результаты уровня обученности студентов**

Оценка	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Высокий уровень	17%	28%
Средний уровень	35%	42%
Низкий уровень	48%	30%

Результаты усвоения знаний и уровень обученности изменились в положительную сторону, количество студентов с низким уровнем уменьшилось, в то время как количество студентов с высоким и средним уровнем увеличилось, что говорит о положительной динамике в процессе применения приемов визуализации информации.

Студенты способны самостоятельно осваивать положения, раскрываемые на занятиях, легко переносят знания в новые ситуации, за короткое время достигают высокого уровня знаний и методов их получения, готовы к переходу на новые уровни умственного развития, выделять главное, существенное не сразу, а после выполнения необходимых упражнений, умеют видеть общее в частном; овладевая знаниями и способами действий.

**Выводы.** По результатам проведенного эксперимента с использованием приемов визуализации информации можно наблюдать позитивную тенденцию в формировании естественнонаучной грамотности студентов. Таким образом, приемы

визуализации информации повышают уровень знаний студентов на занятиях по биологии и способствуют формированию естественнонаучной грамотности.

#### **Литература:**

1. Арбузова Е.Н. Развитие критического мышления и рефлексии при обучении биологии / Е.Н. Арбузова // Биология в школе. – 2017. – № 3. – С. 23-35.
2. Арбузова Е.Н., Яскина О.А. Проектирование рефлексивной системы обучения с применением инновационного учебно-методического комплекса по дисциплине «Современные методы и методики преподавания управленческих дисциплин» в магистратуре высшей бизнес-школы // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). – 2014. – № 5, Т. 1. – С. 125-132.
3. Арбузова Е.Н. Проектирование рефлексивной системы обучения с применением инновационного учебно-методического комплекса по методике обучения биологии: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Арбузова Елена Николаевна. – Москва, 2015. – 46 с.
4. Арбузова Е.Н. Визуализация образовательного процесса по биологии средствами инфографики / Е.Н. Арбузова // Биология в школе. – 2017. – № 5. – С. 39-47.

**Педагогика**

#### **УДК 37.011**

**доктор педагогических наук, доцент Лопанова Елена Валентиновна**

ЧУОО ВО «Омская гуманитарная академия» (г. Омск);

**кандидат педагогических наук, доцент Савина Наталья Викторовна**

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск),

ЧУОО ВО «Омская гуманитарная академия» (г. Омск)

### **СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ, ПЕРСОНИФИКАЦИЯ И КАСТОМИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* На основе промежуточных результатов изучения реализации позиции субъектности обучающегося в образовательном процессе ставится проблема корректного использования смежных понятий – персонализации, персонификации и кастомизации образования. Представлены результаты конкретизации и сравнительного анализа указанных дефиниций, которые определяют единый методологический подход к их использованию - индивидуализацию. В аспекте различий определено, что персонализация ориентирует на учет потребностей субъекта, персонификация – на учет возможностей субъекта образования, а кастомизация – на учет требований работодателя (внешнего потребителя). Предложено интегративное понимание индивидуального образовательного трека. Обозначены перспективы дальнейших исследований в плане корректировки как образовательного процесса в целом, так и отдельных его аспектов.

*Ключевые слова:* персонализация, персонификация, кастомизация, образовательный процесс, субъектность, индивидуализация.

*Annotation.* Based on the intermediate results of studying the implementation of the student's subjectivity position in the educational process, the problem of the correct use of related concepts – personalization, personification and customization of education is posed. The results of concretization and comparative analysis of these definitions are presented, which determine a single methodological approach to their use - individualization. In the aspect of differences, it is determined that personalization focuses on taking into account the needs of the subject, personification - on taking into account the capabilities of the subject of education, and customization – on taking into account the requirements of the employer (external consumer). An integrative understanding of an individual educational track is proposed. The prospects for further research in terms of adjusting both the educational process as a whole and its individual aspects are outlined.

*Keywords:* personalization, personification, customization, educational process, subjectivity, individualization.

**Введение.** Образование сегодняшнего дня разнопланово, вариативно, изменчиво и ориентировано на конечных потребителей – обучающегося и работодателя (в системе профессионального образования). Наши научные изыскания по вопросу возможности реализации в образовательном процессе субъектной позиции обучающегося, выраженной в свободе выбора им своей образовательной траектории, были представлены с позиций персонализированного подхода к образованию [11, 16, 17]. Мы провели исторический экскурс по вопросу возникновения понятия персонализации образования, обосновали, что к основным характеристикам персонализации можно отнести свободу выбора, возможность обучающегося управлять своей деятельностью, проявлять свою индивидуальность, воздействовать на других людей, разрабатывать личный образовательный трек. Обосновали методологическую основу персонализации образования, которая представлена на конкретно-научном уровне антропологическим, аксиологическим, личностно ориентированным подходами, не утверждая их полноту и исключительность. Выделили отдельные компоненты персонализации в образовательном процессе, провели диагностику значимости этих компонентов для студентов педагогического вуза. Соотнесли развитие универсальных компетенций у студентов педагогического вуза с возможностью разработки персонализированной модели обучения. Однако в ходе теоретического исследования вопроса мы пересекались со смежными понятиями – персонификация и кастомизация образования. Эти понятия как дополняли персонализацию, иногда выступая полными синонимами, так определялись как противоречивые. В опубликованном З.А. Каргиной несколько лет назад обзоре научных исследований по интересующим нас дефинициям [4] представлен внушительный список авторов и источников, однако сравнительного анализа автор не делал ввиду другой цели статьи. Возникла необходимость в более детальном анализе указанных понятий. Цель данной статьи – уточнить понятия персонализации, персонификации, кастомизации образования и определить их соотношение. Исследование проводилось на идеях аксиологического, антропологического и личностно ориентированного подходов [11]. Использовались методы сравнительного анализа, конкретизации, обобщения.

**Изложение основного материала статьи.** Актуальность представленного персонализированного подхода в образовании достаточно обоснована исторически. А.В. Петровский еще в 80-х гг. прошлого века, разрабатывая свою концепцию персонализации, констатировал: «Общественная необходимость персонализации очевидна» [9, С. 87]. Сегодня внедрение персонализации как принципа организации образовательного процесса на всех уровнях образования объективно назрело. И связано это с теми вызовами, которые прямо указывают на гибкую технологию подготовки современных кадров для новой экономики. Такие тенденции обозначены в материалах Всемирного экономического форума, ежегодных Посланиях Президента РФ Федеральному Собранию РФ и других социально и экономически значимых событиях мирового и российского масштабов. Для технологического прорыва нашей страны во всех областях экономики необходимо

переориентировать всю систему образования в соответствии с трендами мирового развития. Это зафиксировано и в Прогнозе долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года, где такой прорыв связывается с конкурентоспособным образованием. Считаем важным для достижения указанных целей рассмотреть возможность реализации принципа персонализации в образовательном процессе организаций всех уровней образования, где центральное звено – субъектность обучающегося будет являться залогом получения им качественного и востребованного на рынке труда образования.

С позиций психологии Е.А. Этко был сделан сравнительный анализ понятий персонализации и персонификации в концепциях А.В. Петровского, В.А. Петровского и А.Б. Орлова [13]. Показано, что положения концепции А.В. Петровского и В.А. Петровского отличаются от положений А.Б. Орлова. Если в первой концепции персонализация – стремление войти в группу других, социализироваться, то во второй – наоборот, показать себя отдельным человеком, индивидуализироваться. Однако считаем важным подчеркнуть, что различие здесь исходит из-за того, что А.Б. Орлов рассматривает две дефиниции – персонализацию и персонификацию: «Мы предлагаем видеть обе эти линии как различные реализации двух психических конфигураций (аспектов, полюсов) субъектности: личности и сущности. Развитие личности можно назвать персонализацией, развитие сущности – персонификацией» [6, С. 8]. То есть, в понимании персонализации расхождений у указанных авторов нет, персонализация – потребность быть личностью. Но А.Б. Орлов считает, что нельзя разделять в человеке две стороны персонализацию и персонификацию – личность и отказ от личности (стремление быть самим собой, индивидуализация). Он полагает, что это две различных составляющих его субъектности. «Как в концепции персонализации, так и в концепции персонификации человек представлен как активный субъект. Однако представления В.А. Петровского и А.Б. Орлова о природе человеческой субъектности существенно расходятся» [13]. В психологии персонализация рассматривается как процесс, в результате которого человек осознаёт себя как личность, процесс превращения человека в личность, приобретения им индивидуальности. Идеи нашли своё отражение в теории гуманистического психоанализа Э. Фромма, интерперсональной теории Г. Салливана, а также в рамках психосоциального подхода Э. Эриксона. Идея А.Б. Орлова о двойственности человека – личности и сущности – с одной стороны усложняет понимание, т.к. используются два разных термина – персонализация и персонификация, а с другой позволяет вспомнить этимологию этих понятий через единое – персона (persona, лат. – личность). Вероятно, поэтому два этих термина употребляются как синонимы довольно часто.

Другое часто понимаемое как синонимичное понятие персонализации – это индивидуализация. В общем виде индивидуализации в образовании трактуется как «организация учебного процесса с учетом особенностей учащихся. Осуществляется в условиях коллективной работы и позволяет создать оптимальные условия для реализации возможностей каждого» [7, С. 104]. И тогда совершенно точно для персонализации «концептуальной установкой выступает индивидуализация процесса обучения» [3, С. 107]. Но учет не всех особенностей, а конкретно интересов, потребностей, желаний. Индивидуальные образовательные траектории в таком случае следует называть персональными образовательными траекториями (персональный образовательный трек). Персонализация по А.В. Петровскому – это потребность быть личностью, которая конкретно «...может выступать в мотивации достижения, притязаний на внимание, славу, дружбу, уважение, положение лидера и может быть или не быть рефлексирована, осознана» [9, С. 87]. Заметим, что здесь она может быть и не осознана. Однако характеристики персонализации собственно в образовании, показывают ее осознанный характер. Так, персонализация по В.В. Грачёву – перевод студента в личностную позицию субъекта учебной деятельности [2, С. 6]. Е.И. Казакова и соавторы считают, что ученик в такой модели активный субъект с большой степенью самостоятельности [8, С. 10-11]. То есть персонализация в образовании всегда осознана. Значит, что персонализация – это принцип построения образовательного процесса, учитывающий удовлетворение различных потребностей в обучении, интересов, стремлений каждого обучающегося.

Обратимся к понятию персонификации. При всей схожести с персонализацией можно найти исторически ее первую трактовку: «уподобление неодушевленных предметов или явлений природы предметам одушевленным» [12, С. 267]. То есть в основе лежит механизм проекции, приписывания каких-то характеристик какому-то объекту. Это хорошо объясняется в маркетинге при разделении понятий персонализация (как настройки контента для потребителя на основе его интересов, запросов, обычно собираемых в цифровом поле) и персонификации (как придание электронному помощнику – компьютеру, телефону вида и других характеристик животного или человека). Примерами такой персонификации являются голосовой помощник Алиса, капсула Маруся, имена умных домов, роботы в колл-центрах. «Глагол «персонифицировать» определяется в словаре как «думать и говорить об объекте, не являющимся человеком так, как если бы он обладал человеческими качествами» Другими словами, обращение с не человеком или предметом, как с человеком», – повторяет европейский социальный психолог Лукас Деркс [14, С. 20]. Но его теория персонификации – это теория не объект-субъект, а субъект-субъект. Перенос, проекция есть, но здесь человек персонифицирует как-то другого человека. «Социальное познание как наука начинается с признания такого факта: один и тот же когнитивный процесс персонификации обычно применяется для того, чтобы представлять реальных людей одним и тем же образом» [14, С. 21]. На наш взгляд теория персонификации Л. Деркса хорошо отражает применение этого понятия в сфере образования.

Пример известного Университета 20.35 – это пример собственно персонифицированного образования (хотя на его сайте указана персонализация) – многосторонняя диагностика студента на входе, подбор под результаты этой диагностики образовательной траектории. И даже если здесь присутствует выбор самого студента из предложенных курсов, треков, в основе лежит изучение студента для идентификации, олицетворения его профиля. Т.е. в терминах Лукаса Деркса – нужно «объективизировать» человека, придать ему характеристики. Для персонификации не достаточно того, что он только студент, нужно наделить его теми характеристиками, которые важны для идентификатора. В нашем случае идентификатор – это система образования, конкретная образовательная организация, конкретный преподаватель. В ходе диагностики и составления профиля конкретного студента выделяются значимые для контекста обучения атрибуты – мотивация, способности, уровень сформированности компетенций и др. В зависимости от профиля предлагается вариант образовательного пути. Это близко к понятию индивидуализации в контексте авторского коллектива под руководством Е.И. Казаковой. В отличие от персонализации, в индивидуализации образования, обучения главная роль принадлежит педагогу (как и в дифференциации). Учитель организует процесс обучения с учётом индивидуальных возможностей каждого ученика на основе результатов тестов и других оценочных мероприятий [8, С. 10]. Здесь тоже выстраивается персонифицированный профиль (на основе переноса нужных характеристик на диагностику обучающегося), но он отличается от персонализированного профиля (на основе личных предпочтений в выборе различных аспектов образовательного процесса). Отсюда считаем, что персонифицированное образование строится на учете возможностей обучающегося. С одной стороны – возможности различны, с другой – набор таких возможностей можно установить единообразным и перенести на каждого конкретного школьника или студента. Но, как и в случае с персонализацией, концептуальной основой персонификации также будет выступать индивидуализация (учет особенностей).

И последнее интересующее нас понятие – кастомизация (от англ. customer – покупатель). В примере из области маркетинга это процесс хорошо представить, когда клиент, который покупает то, что хочет из предложенного ассортимента (выбор он сделал – персонализация), покупает с помощью персонифицированных средств (электронного помощника, робота), еще хочет получить уникальную услугу (дизайн, цвет, размер). Эту услугу производитель делает конкретно под него и этот процесс, и результат называют кастомизацией. Другими словами, как часто позиционируют в экономике и маркетинге, кастомизация – это индивидуализация услуг и товаров с целью достичь максимального удовлетворения конечным покупателем. В сфере профессионального образования кастомизированные услуги в основном делают под конечного потребителя – работодателя. Например, для сельской школы нужен не просто учитель начальных классов, а учитель, который бы еще мог вести уроки математики и в основной школе. Под такой запрос педагогический вуз создает кастомизированные программы для отдельных студентов (двойной профиль обучения, бакалавриат+магистратура, бакалавриат+дополнительное образование и др.). Но и для школьника можно увидеть пример кастомизации. Выбор предметов на ЕГЭ показывает не только персонализацию, но и кастомизацию, так как ориентирован на поступление в конкретный вуз, а это своеобразный работодатель абитуриента, где существуют требования к вступительным экзаменам. Или школьник выбрал будущую профессию, но для этого нужно окончить ограниченный круг профессиональных образовательных учреждений. Таким образом, потенциальный работодатель определяет требования, которые выделяют конкретного школьника из группы других. Другими словами, под кастомизацией понимают ориентацию профессионального образования (и не только) на удовлетворение кадровых потребностей потенциального работодателя [15]. Это достигается в результате изменения образовательной траектории обучающегося в рамках, заданных образовательной программой, в интересах и по заказу работодателя как конечного потребителя названной услуги. Следует отметить, что при таком подходе возникают риски для специалиста на рынке труда. «Молодой специалист, «заточенный» в ходе подготовки на конкретного, «своего», работодателя, оказывается неспособным решать профессиональные задачи в условиях «чужих» промышленных площадок и лабораторий» [5, С. 57]. Смена работы в таком случае будет сопровождаться кастомизацией постдипломного образования. Можно утверждать, что система дополнительного профессионального образования функционирует на принципе кастомизации. Согласимся с выводами коллектива авторов: «Необходимость внедрения кастомизации обусловлена процессом слияния образовательных и профессиональных стандартов, повышением активности работодателей в сфере профессионального образования. Возможность кастомизации профессиональной подготовки обучающихся заложена в вариативности и модульности образовательного процесса» [1, С. 153]. Обобщая все вышеизложенное, систематизируем итоги наших размышлений в таблице 1.

Таблица 1

Соотношение понятий персонализации, персонификации и кастомизации

Индивидуализация как методологический принцип образования		
Персонализация	Персонификация	Кастомизация
образовательный процесс подстраивается под потребности, интересы обучающегося	образовательный процесс подстраивается под возможности обучающегося	образовательный процесс подстраивается под требования работодателя (внешнего заказчика)
учиться интересно	учиться легко	учиться полезно
персонализированный образовательный трек	персонифицированный образовательный трек	кастомизированный образовательный трек
индивидуальный образовательный трек		
образовательный результат – мотивированный, максимально подготовленный под конкретное рабочее место специалист		

Примечания к таблице. На практике возможно совпадение содержания понятий. В случае учета в образовательном процессе и возможностей, и потребностей конкретного обучающегося - присутствуют и персонализация, и персонификация. Такой вариант выражен, например, в обосновании следующей образовательной траектории, «...понимая под ней персонализированную гибкую, управляемую систему формирования у обучающегося требуемой в соответствии с образовательным стандартом компетентности, максимально учитывающую его личностно-психологические качества, пожелания и потенциальные возможности; созданную с его участием и добровольно им принятую для реализации, включающую адекватные современному образовательному процессу регламенты, методы и средства обучения» [10, С. 518]. Если интересы студента ориентированы на конкретное предприятие, организацию, то и требования работодателя он воспринимает как собственные, и, если это все учитывается при обучении, получаем интеграцию персонализации и кастомизации. И, наконец, идеальный вариант, когда в последнем случае образовательная траектория выстраивается на диагностическом профиле обучающегося. Вот здесь уже будет интеграция всех рассматриваемых понятий и такую траекторию можно назвать обобщенным базовым понятием – индивидуальная образовательная траектория. Конечно, может быть и вариант, когда кастомизация отражает только специфические требования самого студента, которые не связаны с ориентацией на конкретное предприятие. Но и здесь можно предположить, такие узкие потребности необходимы студенту для повышения конкурентоспособности на рынке труда в перспективе.

**Выводы.** В итоге мы видим, что все рассматриваемые нами понятия связаны одним методологическим принципом и отражают его отдельные аспекты. Однако при конкретной реализации в образовательном процессе их сочетание может быть различным и, следовательно, различным будет результат профессиональной подготовки будущего специалиста. Перспективы дальнейших исследований представляются достаточно обширными и полезными для образовательной практики. Это теоретико-методологическое и технологическое обоснование разработки и внедрения персонализированных, персонифицированных, кастомизированных образовательных треков и их сочетаний, включая итоговый – индивидуальный трек; насыщение электронной информационно-образовательной среды организаций соответствующими цифровыми инструментами; разработка программ повышения квалификации для педагогов и преподавателей вузов по реализации персонализированного, персонифицированного и кастомизированного образования.

#### Литература:

1. Антоненко Н.А, Асаева Т.А, Тихонова О.В, Гречушкина Н.В. Кастомизированный подход к реализации образовательных программ при подготовке инженерных кадров // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 5. – С. 144-156. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-144-156>
2. Грачев В.В. Теоретические основы персонализации образовательного процесса в высшей школе: автореферат дис. ... доктора педагогических наук. – Москва, 2007. – 37 с.

3. Зеер Э.Ф. Персонализированная учебная деятельность обучающихся как фактор их подготовки к профессиональному будущему // Профессиональное образование и рынок труда. – 2021. – № 1. – С. 104-114. DOI: 10.24412/2307-4264-2021-01-104-114
4. Каргина З.А. Индивидуализация, персонализация, персонификация – ведущие тренды развития образования в XXI веке: обзор современных научных исследований // Наука и образование: современные тренды. – № 2 (8). – 2015. – С. 172-187.
5. Леушин И.О., Леушина И.В. Кастомизация выпускника вуза: иллюзия или требование времени? // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 7. – С. 56-63. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-7-56-63>
6. Орлов А.Б., Орлова Н.А. Индивидуальность vs. индивидуность: роковой вопрос современности // Мир психологии. Научно-методический журнал. – 2011. – № 1. – С. 32-44.
7. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. – 528 с.
8. Персонализированная модель образования с использованием цифровой платформы // Вклад в будущее. Благотворительный фонд Сбербанка [Электронный ресурс]. URL: <https://vbudushee.ru/upload/Hb/%D0%9F%D0%9C%D0%9E.pdf> (дата обращения 19.10.2021).
9. Петровский А.В. Потребность «быть личностью» [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. – 2012. – Том 9. – № 4. – С. 87-91. URL: [https://psyjournals.ru/vestnik\\_psyobr/2012/n4/Petrovsky.shtml](https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2012/n4/Petrovsky.shtml) (дата обращения: 05.11.2021)
10. Разработка модели создания индивидуальных образовательных траекторий в инженерном образовании / Н.И. Наумкин, В.А. Агеев, А.Э. Садиева [и др.]. – DOI 10.15507/1991-9468.104.025.202103.513-531 // Интеграция образования. – 2021. – Т. 25, № 3. – С. 513-531.
11. Савина Н.В. Методологические основы персонализации образования // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – Омск, Изд-во: ОмГА, № 4 (14). – Декабрь 2020. – С. 82-90.
12. Словарь литературоведческих терминов / Ред.-сост.: Л.И. Тимофеев и С.В. Тураев. – М.: «Просвещение», 1974. – С. 267-509 с.
13. Этко Е.А. Идеи персонализации и персонификации в отечественной психологии: современное состояние и перспективы исследования // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8, № 41. – С. 8. – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 18.11.2021).
14. Derks L. Social Panoramas: Changing the Unconscious Landscape with NLP and. Crown House Publishing LLC. – 2005. – 408 p.
15. Saad, S. (2010). Mass Customization Method for Higher Education. In: Proceedings of the 3rd International Graduate Conference on Engineering, Science and Humanities (IGCESH) / S. Saad, A. Bin, M. S. Khan // Malaysia: School of Graduate Studies Universiti Teknologi Malaysia. – Mode of access: <https://doi.org/10.13140/2.1.2822.9446>.
16. Savina N., Lopanova E., Kotlyarova T. Higher Education Personalization: Concept, Problems, Expectations // 7th SWS International Scientific Conference on Social Sciences ISCSS 2020. – Sofia. – 2020. – P. 413-420.
17. Savina N.V., Lopanova E.V., Osadchuk O.L., Golubchikova M.G. Key competencies in pedagogical activities (Book Chapter). Current Problems and Ways of Industry Development: Equipment and Technologies. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 200. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-69421-0\\_107](https://doi.org/10.1007/978-3-030-69421-0_107)

**Pedagogy**

**UDC 378.172**

**candidate of pedagogical sciences, assistant professor Lukina Oksana Anatolyevna**

Federal State Budgetary Institution of Higher Education “Nosov Magnitogorsk State Technical University” (Magnitogorsk);

**candidate of pedagogical sciences, assistant professor Gasanenko Elena Aleksandrovna**

Federal State Budgetary Institution of Higher Education “Nosov Magnitogorsk State Technical University” (Magnitogorsk);

**candidate of philological sciences, assistant professor Dvorina Natalija Vladimirovna**

Federal State Budgetary Institution of Higher Education “Nosov Magnitogorsk State Technical University” (Magnitogorsk)

#### **FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE FORMATION OF A TECHNICAL UNIVERSITY STUDENT IN THE PROCESS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN ENGLISH**

*Annotation.* The article discusses a current issue of modern pedagogical science - foreign language competence formation of a technical university student, which contributes to effective communication in the English language. The authors note that foreign language competence is a universal means of successful professional activity and self-realization of a technical university student. The article examines foreign language competence as a structural component of a technical university student’s linguistic personality, the specificity which is in the fact that it acts as a means and basis for a technical university student’s linguistic personality formation. Particular attention is paid to the requirements for the language training of a technical university student and the linguistic personality in the process of the English language professionally-oriented teaching.

*Keywords:* foreign language competence, technical university student, general cultural competence, technical university, linguistic personality, the English language.

*Аннотация.* В статье рассматривается актуальный вопрос современной педагогической науки – формирование у студентов технического вуза иноязычной компетенции, которая способствует эффективной коммуникации на английском языке. Авторами отмечается, что иноязычная компетенция является универсальным средством успешной профессиональной деятельности и самореализации студента технического вуза. В статье рассматривается иноязычная компетенция как структурный компонент языковой личности студента технического вуза, специфика формирования которой заключается в том, что она выступает как средство и база для формирования языковой личности студента. Особое внимание уделяется требованиям, предъявляемым к языковой подготовке студента технического вуза и его языковой личности в процессе профессионально-ориентированного обучения английскому языку.

*Ключевые слова:* иноязычная компетенция, студент технического вуза, общекультурные компетенции, технический вуз, языковая личность, английский язык.

**Introduction.** In modern conditions of globalization, the need for training highly qualified technical specialists with knowledge of the English language has become more important. For a modern specialist it is important not only to have skills of social and business communication with foreign partners, but also the ability to apply knowledge of the English language in professional and



scientific-research activities. Modern requirements for the competences and content of higher education in the study of natural and technical sciences are formulated by the leading specialists in this field. The priority task in teaching a foreign language is the formation of professional competencies aimed at the practical use of the language as a tool to implement professional interests. As a rule, research aimed at language learning in higher education focuses on the interaction of partners from different countries and cultures [2].

The new paradigm of foreign language education proclaims education in the spirit of peace, dialogue of cultures, to find a comprehensive solution to the problems of a humanistic person who respects human rights and fundamental freedoms. The person who is aware of the growing global interconnection between people and nations and promotes mutual understanding, tolerance and friendship between people, racial and religious groups, ready to participate in solving problems of their society, their country and the world at large.

**The purpose of the article.** The purpose of this research work is to review and analyse foreign language competence, which contributes to effective communication of technical university students in English. As well as consider the concept of "linguistic personality" and identify the features and characteristics of foreign language competence as a component of this concept.

**Presentation of the main material of the article.** Intercultural language education, based on the principles of multilingualism and multiculturalism, which ensure social and academic mobility, is in these conditions a means of mutual understanding and enrichment, a tool for the creative development of a socially active and independent personality. The value of personal development in a dynamically changing world also emphasizes the importance of intercultural language education. The social and academic mobility of the individual is designed to help him/her feel deeply his/her belonging to native people and at the same time realize themselves as a citizen of the country and a subject of a multicultural and multilingual world civilization. In such a case intercultural communication of technical university students should be considered as a process of verbal and non-verbal communication of specialists in the field of engineering education, who are representatives of different cultures, or as a set of specific processes of interaction between mediators of professional cultures, fully aware of all the following features of such interaction [4].

Under the conditions of intercultural interaction, intercultural relations are formed between the communicating people, in which cultural systemicity is learned at the moments of going beyond the boundaries of the system. This means that in the conditions of intercultural communication its participants, using their linguocultural experience and their national-cultural traditions and habits, at the same time try to take into account also another linguistic code, other customs and traditions, other norms of social behavior, being aware of the fact of foreignness of the latter. The whole period of the development of the communicative approach (up to the mid-1980s) proved that the ability to interact in the professional sphere at the intercultural level must be formed specifically; if this is not done, communicants are as if programmed in advance for the conflict of misunderstanding [9].

The appeal to intercultural communication has entailed significant changes in the understanding of the processes of mastering a foreign language, and hence the teaching of this language. The indicator of the quality of specialists' training in foreign language communication, thus, is a certain resource of a technical specialist's personality, providing the possibility of his/her full-fledged participation in intercultural professional communication [11].

The purpose of mastering intercultural communication of a future specialist in science and technology is to form a linguistic personality, who is ready and able to go beyond their own culture and acquire the qualities of a mediator of cultures without losing their own cultural identity.

The concept of linguistic personality is studied in the unity of psychological, social, linguistic, ethical and many other components. Language personality is understood as a multilayered and multicomponent set of linguistic abilities, skills, readiness to carry out speech acts of different degree of complexity, acts, which are classified, on the one hand, by types of speech activity, and on the other - by levels of language, i.e. phonetics, grammar and vocabulary. Considering the linguistic personality as something holistic in its structure, we can distinguish three levels: verbal-semantic, associated with the units of language necessary for the construction of a statement; cognitive, the units of which are concepts, ideas, concepts, reflecting, first of all, the picture of the world. This level is connected with human knowledge, with the accumulation and expansion of this knowledge and covers the intellectual sphere of the individual, which allows to carry out cognitive activity. It is possible to allocate various directions of such activity, for example, cognition of system, levels of the studied language, cognition of the surrounding world, deep cognition of culture of the people – a native speaker of a foreign language. The thesaurus of collective knowledge, functioning at the cognitive level, allows people belonging to different linguistic societies and cultures to understand each other, solve problems related to their life activities on the basis of various information contained in it: from naming people, places, events to information about their professional experience; the last level in the structure of the linguistic personality, including goals, motives, interests, attitudes, intentions of a person, is connected with the pragmatic aspect [13].

On the basis of the analysis of the portrait of a linguistic personality of a native speaker the process of formation of a polylingual and multicultural linguistic personality, which in its formation and functioning is at the crossroads of several languages and cultures, is organized. The condition for the formation of a polylingual and multicultural personality in the multicultural communicative space is mastering a certain level of communicative competence, which is considered as a "leading and pivotal" competence underlying all other competences of a multicultural personality. Based on the theories of competence approach, we should say that by competences we mean knowledge, skills and ability to apply them in various situations [17].

The specifics of forming professional competences in the process of learning a foreign language by technical university students lies in the fact that language acts as a means and a base for forming universal and professional competences [15].

The effectiveness and success of professional activity is not possible without the formed foreign language competence. Therefore, we will take into account the importance of modernizing the content of educational material and applying innovative approaches in linguodidactics and modern pedagogical technologies, such as project activities of technical university students, cognitive-communicative technologies, principles of problem-based learning and activation of technical university students' independent cognitive activity. Based on today's realities, a specialist needs not only to know a foreign language, but also to solve tasks in the multilingual space of intercultural, business and professional communication [16].

Mastery of foreign language competence has become an obligatory criterion for any qualified professional activity. The pragmatic approach in language education also determines the choice of language educational model. Depending on the learning objectives there are the following language learning models: the educational-informational model, which is based on cultural, aesthetic, sociocultural theories of linguistic education; the practical-utilitarian model, which is based on the cognitive-activational theory of linguistic education [8].

At the present stage in linguodidactics significant changes are observed in the parameters of assessing the result and effectiveness of the learning process. In accordance with the competence approach and its result-target component, the notion of technical university students' competence comes to the fore. We believe that competence is a general ability based on the knowledge, experience, values, aptitudes of the individual, which are acquired in the process of learning. Competence is not reduced separately either to knowledge or to skills. In addition, it is necessary to distinguish between competence and skill. Competence is a characteristic that can be extracted from observations of actions or skills [18].

The concept "competence" can be defined as an ability to establish a strong connection between gained knowledge and a situation or as an ability to discover knowledge and action suitable for a problem solving. It should be noted that the term "competence" has a number of significant merits. It expresses in one word the meaning of the traditional set such as knowledge, skills and possession which serves as a link between its components. Competence is the ability to choose the most optimal solution among a variety of solutions, to reasonably refute false solutions, to question ineffective solutions - in a word, to have critical thinking. Competence implies a constant updating of knowledge, possession of new information to solve problems at a given time and under given conditions. In other words, by competence we mean the ability to perform an activity effectively. Competence includes both content (knowledge) and process (skill) components. In other words, a competent person should not only understand the essence of a problem, but also be able to solve it practically, i.e. have a knowledge plus ability method of solution. And depending on concrete conditions of a problem solving, a technical university student can apply this or that method which is most suitable to these conditions. Method variability is the third important quality of competence, along with knowledge mobility and critical thinking [7].

An important element in the formation of foreign language competence of a technical university student is the teacher's ability to create an atmosphere for lively communication and constructive debate in the classroom. Technical university students acquire sustainable communicative skills only when they have an opportunity to use them in communication with others. Therefore effective techniques must be designed and used in the class to develop communication skills in groups of technical students as well as they may use other resources in their activity, including online Internet resources, to improve communication competence outside the classroom [12].

Technical university students learn a foreign language more easily when they are highly motivated and have can use their communicayion skills and knowledge in a language environment they understand. From this point of view textual material is a powerful tool for realizing such an opportunity as competence forming. It should be mentioned that the more often technical university students communicate in the language they hear or read, the more successful they will be in acquiring foreign language competence. Group discussions, project activity, and debates are effective and modern methods of teaching a foreign language for professional purposes. During the preparatory stage, technical university students learn how to formulate questions, develop a strategy for responding to questions, and improve their rhetorical and logical skills by applying and developing the communicative competencies they have learned. Thus, during debates technical university students have an opportunity to demonstrate both linguistic and professional competence. When forming a technical university student foreign language competence, class and extracurricular activity should be combined with online activity. In the Western literature, such training is called blended learning and is becoming increasingly common, especially in language teaching for special purposes. Among the most common methods of teaching English for special purposes we can distinguish the following: presentations in the English language, the content of which highlights professionally significant issues and problems; brainstorming and discussions in the target language aimed at finding solutions to professionally theoretical and practical significant problems; business games and role-playing in the target language, dedicated to professional issues and unfolding in professionally significant situations; case studies, such as methods of deep analysis of practical professional tasks and problems in order to find their best practical solution; project-based learning activities, such as performance of extra-linguistic professionally oriented project tasks by means of the English language, which development has a long study, time it can be a year or even more [8]; searching for professional information both in text and mostly electronic resources to perform various professionally directed creative tasks.

**Conclusions.** In the formation of a technical university students' foreign language competence in the context of technical university students' language education it is necessary to create an educational environment adequate to the time needs, which would increase the effectiveness of foreign language teaching. Taking into account the above-mentioned principles, this will be facilitated by the following factors: increasing the degree of student autonomy; rational use of class time and independent activity; the students individual characteristics consideration; teaching methods diversity; increasing the learning material amount; learning interactivity; unlimited access to educational information. Under such conditions the educational opportunities are significantly expanded, as well as the efficiency of a modern competent specialist training process increases.

#### References:

1. Agapov I.G. Competence approach to education, whim or necessity / I.G. Agapov, S.E. Shishov // Standard and monitoring in education. – 2002 – № 2. – P. 58-62.
2. Antropova L.I., Zalavina T.Y., Dyorina N.V. Features of the professional foreign-language competence development of students: the cognitive-emotional component of the study / Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. – 2018. T. 24. – № 3. – P. 150-152.
3. Asmolov A.G. Psychology of personality: cultural and historical understanding of human development / A. G. Asmolov. – 3rd ed., Revised and added. – M.: Meaning: Academy. – 2007. – 528 p.
4. Balachenkov D.A., Gasanenko E.A., Shakhmaeva K.E. Autonomous activity as a means of bachelor students personal self-organization / Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-1. – С. 25-28.
5. Brown, H.D. Principles of Language Learning and Teaching / H.D. Brown. – N.Y.: Pearson, 1980. – 340 p.
6. Canale, M. Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. – № 1. – P. 27-31.
7. Chogianov M.A. Flexible technology of problem-modular learning. M. : People, education, 1996. – 160 p.
8. Gasanenko E.A. Project method in language learning / In the collection: Collection of materials of the All-Russian scientific-practical conference. – 2020. – P. 51-54.
9. Gasanenko E.A., Yagodintseva T.Yu. Bilingual personality development of a primary school student / In the book: ACTUAL PROBLEMS OF MODERN SCIENCE, TECHNOLOGY AND EDUCATION. Abstracts of the 79th International Scientific and Technical Conference. – 2021. – P. 422.
10. Leontiev A.A., Activity. Consciousness. Personality / A.A. Leontiev. – M.: Book on Demand, 2012. – 130 p.
11. Lukina O.A. Cultural competence and a modern foreign language lesson at a technical university / Bulletin of the Magnitogorsk State Technical University. G.I. Nosov. – 2005. – № 2 (10). – P. 90-91.
12. Lukina O.A. Polylingual language personality in the process of continuous foreign language education at a technical university / Actual problems of modern science, technology and education. – 2011. – T. 2. – № 69. – P. 118-121.
13. Lukina O.A., Savva L.I., Gasanenko E.A., Soldatchenko A.L. Conceptual matrix of finding pedagogical conditions problem for the formation of technical university students' professional image / Problems of modern pedagogical education. – 2018. – № 59-4. – P. 56-60.
14. Milrud, R.P. Competence in language learning / R.P. Milrud // Foreign languages at school. – 2004. – № 7. – P. 30-36.
15. Savva L.I., Dyorina N.V. Vector of professional education for leadership development in the globalization world / Bulletin of the Orenburg State University. – 2019. – № 2 (220). – P. 49-56.
16. Semenova L.M. Educational technologies in strategic communications / St. Petersburg. – 2017. – 81 p.

17. Zalavina T.Yu., Gasanenko E.A. Formation of communicative competence as one of the important aspects in teaching students a foreign language / Problems of modern pedagogical education. – 2021. – № 70-2. – P. 78-81.

18. Zinkevich E.R., Semenova L.M. Innovative-pedagogical technologies in competence-oriented education / St. Petersburg, 2019. – Ser. Pediatric University Library. – 2019. – 104 p.

Педагогика

УДК 37

**кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Магомедханова Умагани Шамхаловна**  
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Курбанова Алина Балаэфендиевна**  
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);

**старший преподаватель кафедры иностранных языков Местоева Елена Алихановна**  
ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет» (г. Магас)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Аннотация.* В статье изучен процесс использования современных компьютерных технологий как средства индивидуализации на уроках в начальной школе. Сделан вывод о том, что организация наиболее эффективного принципа индивидуализации на базе начальной школы достигается за счет организации разработки большого количества программ обучения, трансформации используемых форм учебной деятельности, повышения квалификации педагогов в области разработки индивидуального плана обучения каждого ребенка, организации подходящей обучающей среды, которая будет включать в себя современные компьютерные технологии, позволяющие организовывать деятельность ребенка как на базе образовательного учреждения, так и в домашних условиях.

*Ключевые слова:* компьютерные технологии, индивидуализация обучения, урок, начальная школа, младший школьник.

*Annotation.* The article examines the process of using modern computer technologies as a means of individualization in the classroom in primary school. It is concluded that the organization of the most effective principle of individualization on the basis of an elementary school is achieved by organizing the development of a large number of training programs, transforming the forms of educational activity used, improving the qualifications of teachers in developing an individual learning plan for each child, organizing a suitable learning environment that will include modern computer technologies that allow organizing the activities of the child both on the basis of an educational institution and at home.

*Keywords:* computer technology, individualization of teaching, lesson, primary school, junior schoolchild.

**Введение.** В психолого-педагогических исследованиях проблемы индивидуализации обучения выступают в качестве ключевых и традиционных, однако, даже несмотря на то, что ее изучению посвящены многие исследования, она по-прежнему является неразрешенной, что приводит к тому, что невозможно достичь достаточного успеха для обучения всех обучающихся массовой общеобразовательной школы.

**Изложение основного материала статьи.** Воспитательный и образовательный процессы должны быть организованы таким образом, чтобы вся их структура опиралась на индивидуальность, из-за чего особое внимание следует уделять использованию индивидуального подхода к каждому обучающемуся. Под индивидуальным подходом следует понимать такое использование форм и методов обучения и педагогического воздействия, которые соответствуют индивидуальным особенностям ученика. Использование данного подхода позволит наиболее эффективно проводить развитие познавательного интереса обучающегося, что напрямую влияет на прогресс развития способностей каждого ребенка. Индивидуальный подход должен применяться с первых дней поступления ребенка на базу общеобразовательного учреждения [4].

Однако, использование только индивидуального подхода не может быть гарантом того, что обучающиеся будут активны на уроках, что свидетельствует о том, что для того, чтобы индивидуальный подход был реализован наиболее эффективно, необходимо, чтобы у обучающихся был сформирован необходимый уровень самостоятельности, активности и динамичности. То, насколько эффективно будет обучение ребенка, определяется уровнем развития индивидуальных потребностей к усвоению и применению знаний ребенка, в структуру которых можно отнести достаточный уровень развития умственной выносливости, работоспособности, наличие сформированных гибких процессов мышления.

Организация индивидуализации обучения на базе начального образования подразумевает то, что с его использованием возможно не только определение основных недостатков в подготовке ребенка к обучению в школе, но также позволяет оценить особенности психофизиологии ребенка, что, в свою очередь, позволяет выстроить процесс обучения наиболее эффективно. Наибольшим потенциалом в раскрытии и совершенствовании индивидуальности младшего школьника обладает процесс, при котором происходит овладение школьниками знаний из области основ различных наук [4].

Организация индивидуализации образования и воспитания у детей индивидуальности на сегодняшний день представляет собой наиболее приоритетную идею, благодаря которой возможно наиболее эффективно решать задачи, направленные на формирование у ребенка собственного мнения и позиции, что в дальнейшем позволит ему стать гражданином, обладающим сознательностью и ответственностью. В качестве внешней стороны процесса индивидуализации понимают адаптацию содержания учебного процесса, применяемых форм к тому, какими индивидуальными особенностями обладает конкретный обучающийся, что позволит оказать поддержку ребенка и привести его к индивидуализации. Под внутренней стороной, в свою очередь, понимают то, что обучающегося направляют на то, чтобы он смог реализовать свои индивидуальные устремления, выработать собственные жизненные стратегии, что позволит ему осознанно использовать свои силы для достижения всех поставленных целей [1].

Различные педагоги-исследователи под индивидуализацией понимают систему (А.А. Кирсанов), принцип (Н.Н. Гордеева, Н.А. Завалко), процесс (Н.Ф. Гейжан), стратегию (С.В. Кораблева), педагогическую категорию (Н.В. Асташкина), процесс учета особенностей учащихся (И.Э. Унт).

В результате проведения анализа различных подходов к определению понятия «индивидуализация педагогического процесса на базе начального образования», мы формулируем общее понятие: индивидуализация образовательной деятельности в начальной школе представляет собой организацию образовательной деятельности в соответствии с требованиями образовательных программ для начальной школы с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, которые позволяют создать наиболее оптимальные условия для того, чтобы максимально раскрыть потенциальные возможности каждого ребенка [5].

На сегодняшний день индивидуализация обучения выступает в качестве главной идеи общества. ФГОС НО направлен на то, чтобы обеспечить условия, которые позволяют проводить индивидуальное развитие младшего школьника, а также обеспечить максимально эффективные условия для развития одаренных детей, а также детей с ограниченными возможностями здоровья [8].

Ребенок в младшем школьном возрасте с огромным удовольствием работают в компании детей дошкольного возраста, помогают им что-то делать, могут стремиться проводить с ними множество своего свободного времени, при этом не воспринимая данное времяпрепровождение в качестве обязанности.

Однако следует заметить, что адаптивность современного младшего школьника не должна пониматься только в качестве альтруизма, она имеет и выраженный прагматичный характер. Именно прагматизм определяет то, как именно младшие школьники относятся к школьному образованию. Большинство современных детей воспринимают образование в качестве «стратификационного лифта», однако, в данном случае сложно определить, действительно ли дети относятся так к образовательному процессу, или они просто проецируют то, как взрослые относятся к образованию собственных детей. Доказано только то, что современные дети относятся к образованию именно так [9].

На основании всего вышесказанного нами были выделены следующие условия и особенности, которые позволяют применять технологии индивидуализации на базе начального образования наиболее эффективно:

1. Использование совместной учебной деятельности выступает в качестве одного из главных условий, т.к. позволяет лучше всего формировать субъектность ребенка младшего школьного возраста.

2. В качестве преобладающего мотива в деятельности современного ребенка младшего школьника выступает мотив, толкающий их на оказание помощи более младшим детям, что указывает на то, что в рамках обучения необходимо обеспечивать условия, которые позволят детям создавать учебные продукты, которые не только будут значимы для ребенка в рамках формирования его статусности, но также обеспечит ему необходимость участия в учебном сотрудничестве.

3. У современных детей отмечается наличие определенных особенностей развития речи, которые выдвигают требование к приоритетному использованию методов свободной вербальной коммуникации.

4. Также огромным значением при проведении работы по индивидуализации обучения на базе начального образования выступает организация деятельности таким образом, чтобы она обладала эмоциональной составляющей.

Если образовательный процесс организуется с учетом индивидуальных особенностей каждого младшего школьника, возможна наиболее эффективная реализация индивидуального подхода, который основывается на использовании многообразия форм и методов обучения. Благодаря организации такого подхода возможно учитывать возможности каждого ребенка, что позволяет организовать для каждого из них индивидуальный темп продвижения с использованием наиболее подходящих заданий для каждого конкретного ребенка на основании сформированного у него уровня знаний.

Благодаря использованию в обучении средств информационных технологий возможно развивать личность обучающихся, эффективно подготавливать их к осуществлению самостоятельной деятельности, развивать их творческое мышление, что, в дальнейшем, обеспечит формирование у них информационной культуры. В рамках образовательного процесса могут быть использованы следующие формы информационных технологий: могут быть использованы готовые электронные продукты, преподаватели могут демонстрировать мультимедийные презентации или привлекать различные ресурсы сети Интернет. При использовании презентаций возможно проводить развитие у детей зрительной и письменной памяти, у педагога появляется дополнительная возможность продемонстрировать пропущенную информацию на слайдах, благодаря наглядности изложения материала усвоение и запоминание информации происходит быстрее, для объяснения новой темы необходимо использовать гораздо меньше времени, чем без использования презентации и т.п. [7].

Использование в образовании современных компьютерных технологий может помочь педагогам подобрать наиболее эффективные методы и формы обучения, а также определить наиболее качественное содержание обучения. Использование компьютера в образовании преследует цель в повышении и развитии интеллектуальных способностей обучающихся в области информатизации общества [6].

Использование компьютера при обучении детей младшего школьного возраста позволяет обогатить и преобразить развивающую предметную среду, что, в свою очередь, повышает общее качество образования, т.к. именно в этом возрасте у детей наблюдается наиболее интенсивное и динамичное умственное развитие, что определяет весь дальнейший процесс его интеллектуального развития.

Таким образом, в рамках начального образования одним из наиболее эффективных и удобных инструментов работы с детьми являются компьютерные технологии. Правильное использование этих технологий позволяет не только сделать образовательный процесс более разнообразным, что приведет к повышению интереса обучающихся к предмету, а также облегчит педагогу процесс подготовки к учебному занятию. Совершенствование подходов к разработке и внедрению компьютерных образовательных технологий представляется актуальным направлением исследований в рассматриваемой предметной области.

Проведем анализ дидактических возможностей, которыми обладают современные компьютерные технологии в рамках обеспечения индивидуализации обучения на базе начального образования. Среди таких возможностей следует выделить следующие: компьютерные технологии позволяют визуализировать информацию, которая относится к изучаемому объекту; при помощи компьютерных технологий можно хранить большой объем информации, обеспечивать доступ к ней, а также использовать для организации поисковой деятельности; компьютер позволяет организовать эффективное информационное взаимодействие обучающихся друг с другом, а также с педагогом.

С использованием перечисленных выше дидактических возможностей современных компьютерных технологий возможно достичь эффективной индивидуализации образовательной деятельности за счет следующего [5]:

- современные компьютерные технологии обладают огромной вариативностью форм, при помощи которых детям может быть представлен образовательный материал;

- компьютер позволяет значительно разнообразить формы, используемые для обеспечения интерактивного взаимодействия младших школьников с различными элементами образовательного материала, представленного в электронном виде;

- при помощи компьютерных технологий дополнительные учебные материалы становятся максимально доступными;

- с использованием компьютера образовательный процесс может стать более мобильным и коммуникативным.

В качестве основной характеристики современных компьютерных технологий выступает мультимедийность, которая включает в себя процесс, в котором совмещаются различные виды информации: информационно-текстовая, анимационная, графическая, видео и звук. Под второй важной характеристикой понимается возможность интерактивности, что подразумевает использование множества различных форм, обеспечивающих взаимодействие обучающихся друг с другом и с информацией. На основании наличия данного разнообразия информации и огромного количества способов работы с ней возможно достижение эффективной индивидуализации образовательной деятельности в начальной школе, т.к. с их помощью, возможно, учитывать познавательные позиции каждого ребенка, а также то, каковы особенности каждого

обучающегося в области переработки информации. В рамках визуальной деятельности в качестве типичной познавательной позиции младшего школьника можно выделить просмотр, представление и наблюдение. Для детей, которым характерна эта позиция, организуется возможность читать текст, изучать иллюстрации и просматривать различные видео. В рамках аудиальной деятельности в качестве типичной познавательной позиции младшего школьника можно выделить прослушивание, говорение и обсуждение. В этом случае большой важностью обладает наличие возможностей работы со звуками природы, речью, музыкой. В рамках кинестетической деятельности в качестве типичной познавательной позиции младшего школьника можно выделить работу с материалом, и в этом случае необходимо использовать значительное разнообразие интерактивных материалов, а также обеспечивать взаимодействие с элементами образовательного материала [3].

Если в образовании использовать доступные дополнительные материалы, возможно обеспечение реализации индивидуальных образовательных траекторий при организации электронного обучения. При этом дополнительными материалами могут считаться справочники, научно-популярная литература. Благодаря этому дети могут искать информацию наиболее доступно, получать разнообразную информацию, что позволяет сделать представления ребенка более полными, что, в свою очередь, влияет благоприятно на создание активной познавательной среды.

Также в рамках использования в образовательном процессе компьютерных технологий позволяет ребенку начать управлять ходом событий, что неизбежно приводит к формированию у него ответственности за тот результат, что он получает в процессе обучения. На основании интерактивного диалога ребенок не просто пассивно воспринимает информацию, а начинает активно участвовать во всем процессе образования.

Следует выделить основные черты, которые характерны для применения современных компьютерных технологий в рамках организации индивидуализации обучения [5]:

- при использовании современных компьютерных технологий в рамках организации индивидуализации обучения повышается доступность образования, что неизбежно влияет на ее качество. На базе начального образования использование компьютера позволяет обеспечить возможности для каждого ребенка в получении образования вне зависимости от того, где он проживает: при помощи компьютера образование могут получать дети, проживающие в труднодоступных районах;

- в процессе использования современных компьютерных технологий в рамках организации индивидуализации обучения происходит изменение всех технологий, которые используются педагогами в образовательном процессе.

Наиболее эффективно становится использование современных компьютерных технологий в рамках организации работы с одаренными детьми, с которыми педагог должен проводить дополнительную работу для того, чтобы подготовить таких детей к олимпиадам. Такая работа активно проводится в больших городах в условиях дополнительного образования, однако, в отдаленных населенных пунктах данная деятельность осложнена, что может быть решено при помощи организации дистанционного обучения с использованием компьютерных технологий.

На основании внедрения в традиционную массовую школу компьютерных технологий появилось такое понятие, как «смешанное обучение», которое основано на комбинированном использовании традиционных методов обучения в совокупности с инновационными педагогическими технологиями. Для того, чтобы внедрение индивидуализации обучения было наиболее эффективно, необходимо уделить внимание всем направлениям обучения: проводить развитие всех применяемых образовательных программ, трансформировать и адаптировать методы учебной работы, проводить работу по повышению квалификации и мотивации педагогов в том, как необходимо проводить разработку индивидуальных учебных планов для обучающихся и какими особенностями обладает процесс их реализации.

На сегодняшний день отмечается значительный прогресс в развитии электронного обучения, применяемого для обеспечения индивидуализации образования детей младшего школьного возраста, однако, до сих пор отмечается наличие некоторых проблем [5]:

- педагоги по-прежнему имеют низкий уровень технической подготовки, у них отмечается недостаточный уровень сформированности компьютерной грамотности, они не обладают достаточной квалификацией в области ориентировки в Интернете;

- многие педагоги до сих пор не обладают навыками формирования качественного и учебного контента для электронного обучения;

- часть педагогов до сих пор не обладают мотивацией к тому, чтобы трансформировать сформированное у них профессиональное сознание, полученное еще на базе высшего образования во времена, когда современные компьютерные технологии были менее распространены.

**Выводы.** В результате теоретического анализа нами сделаны следующие выводы:

- если образовательный процесс организуется с учетом индивидуальных особенностей каждого младшего школьника, возможна наиболее эффективная реализация индивидуального подхода, который основывается на использовании многообразия форм и методов обучения. Благодаря организации такого подхода можно учитывать возможности каждого ребенка;

- в рамках начального образования одним из наиболее эффективных и удобных инструментов работы с детьми являются компьютерные технологии. Правильное использование этих технологий позволяет не только сделать образовательный процесс более разнообразным, что приведет к повышению интереса обучающихся к предмету, а также облегчит педагогу процесс подготовки к учебному занятию. Совершенствование подходов к разработке и внедрению компьютерных образовательных технологий представляется актуальным направлением исследований в рассматриваемой предметной области;

- организация наиболее эффективного принципа индивидуализации на базе начальной школы достигается за счет организации разработки большого количества программ обучения, трансформации используемых форм учебной деятельности, повышения квалификации педагогов в области разработки индивидуального плана обучения каждого ребенка, организации подходящей обучающей среды, которая будет включать в себя современные компьютерные технологии, позволяющие организовывать деятельность ребенка как на базе образовательного учреждения, так и в домашних условиях.

#### **Литература:**

1. Байбородова Л.В. Индивидуализация образовательного процесса в школе: Монография / Л.В. Байбородова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ имени К.Д. Ушинского, 2011. – 181 с.
2. Бородкина Н.В. Современный ребенок в современной образовательной среде / Н.В. Бородкина, О.В. Тихомирова // Начальное образование. – М.: ИНФРА-М. – 2015. – № 2. – С. 9-16
3. Босова Л.Л. Подходы к эффективному использованию средств ИКТ и ЭОР на уроках информатики в условиях введения Федеральных государственных образовательных стандартов / Л.Л. Босова, А.Ю. Босова // Открытое и дистанционное образование. – 2013

4. Джаубаева З.К. Индивидуализация обучения в начальной школе: проблемы и перспективы / З.К. Джаубаева // Научное мнение. – 2016. – №10. – С. 128-131
5. Иванова Н.А. Современные компьютерные технологии как средство индивидуализации в начальной школе / Н.А. Иванова // Молодой ученый. – 2017. – № 49 (183). – С. 362-364
6. Касаева И.И. Информационно-компьютерные технологии в современном обществе и образовании / И.И. Касаева // Современные технологии в образовании. – 2014. – № XIV-1. – С. 145-149
7. Маль Г.С. Роль компьютерных технологий в современном образовании / Г.С. Маль, Е.Б. Артюшкова, М.С. Левицкая // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – №4-3. – С. 474
8. Субботский Е.В. Психология отношений партнерства у дошкольников / Е.В. Субботский. – М.: Издво МГУ, 1976. – 144 с.
9. Тихомирова О.В. Использование технологий индивидуализации в начальной школе / О.В. Тихомирова // Ярославский психологический вестник. – 2018. – № 3 (42). – С. 112-120

Педагогика

УДК 37.018

**доктор педагогических наук, доцент Малинин Валерий Анатольевич**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород),

**директор**

МАОУ «Школа № 187» (г. Нижний Новгород);

**кандидат педагогических наук, доцент Тивикова Светлана Константиновна**

Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования» (г. Нижний Новгород)

### ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В статье анализируется роль национально-регионального компонента образования в духовно-нравственном воспитании обучающихся. На основе анализа научных источников и инновационного педагогического опыта МАОУ «Школа № 187» г. Нижнего Новгорода рассмотрены основные проблемы духовно-нравственного воспитания, связанные с регионализацией общего образования, определена роль центра духовно-нравственного воспитания и гражданского образования в образовательном пространстве школы. В качестве одной из эффективных педагогических технологий рассмотрена музейная педагогика; выделены основные направления активного включения обучающихся в деятельность школьного музея, в том числе изучение экспозиции, имитация деятельности искусствоведов, хранителей, художников-оформителей, авторов, создающих текст экскурсии, экскурсоводов; создание виртуальных экспозиций, временных выставок, исследовательских и социальных проектов.

*Ключевые слова:* духовно-нравственное воспитание, регионализация образования, обучающиеся, музейная педагогика, школьный музей, общеобразовательная школа.

*Annotation.* The article analyzes the role of the national-regional component of education in the spiritual and moral education of students. Based on the analysis of scientific sources and innovative pedagogical experience of MAOU secondary school No. 187 with in-depth study of individual subjects of Nizhny Novgorod, the main problems of spiritual and moral education related to the regionalization of general education are considered, the role of the center for spiritual and moral education and civic education in the educational space of the school is determined. Museum pedagogy is considered as one of the effective pedagogical technologies; the main directions of active inclusion of students in the activities of the school museum are highlighted, including the study of the exposition, imitation of the activities of art historians, curators, graphic designers, authors who create the text of the excursion, guides; creation of virtual expositions, temporary exhibitions, research and social projects.

*Keywords:* spiritual and moral education, regionalization of education, students, museum pedagogy, school museum, secondary school.

**Введение.** Духовно-нравственное воспитание обучающихся предполагает реализацию такой системы образования, которая будет направлена на передачу культуры и опыта ценностных ориентаций от одного поколения к другому. Необходимость поиска таких форм и методов, которые будут способствовать решению данной задачи в современных условиях, связана с преодолением противоречия между тенденцией к увеличению межнациональных и международных контактов и сохранением уникальности национальных, этнических, региональных культур и исторической памяти народа.

В наше время обнаруживается устойчивый и возрастающий интерес школы к вопросам регионализации, что предполагает изучение определенной территории – пространственного фокуса, в основании которого лежит поиск пространственных и генетических взаимосвязей между природными и социокультурными объектами и процессами. Особое внимание уделяется здесь тому содержанию и формам, которые позволяют сохранять самобытность культуры того или иного региона.

**Изложение основного содержания статьи.** Важнейшим условием решения данных задач является формирование национально-региональной и этнокультурной системы образования, так как в ней, как отмечает А.В. Костина, «интересы ребёнка, семьи, этноса и государства слиты неразделимо» [4, С. 175-176]. Особенностью данного подхода является «стремление сохранять этот мир через систему традиции», что способствует возобновлению и сбережению форм поведения, ценностных установок и идей. По мнению А.Б. Панькина [7], сегодня средством сохранения подобного опыта становится этнокультурная коннотация содержания образования (от ср.-лат. *connotatio*, т.е. дополнительное, сопутствующее значение, включающее смысловые и стилистические аспекты, связанные с основным значением слова).

В наибольшей степени это может быть реализовано с помощью, во-первых, создания национально-регионального компонента образования [9], в том числе создание и включение в образовательный процесс авторских учебных программ и программ внеурочной деятельности [6; 10; 12]; во-вторых, введения в образовательный процесс таких предметов или программ внеурочной деятельности, где через содержание образования будет реализована идея формирования общей картины мира, национальных ценностей, которые взаимодействуют с ценностями общечеловеческими; в-третьих, использования таких методов, приемов, форм организации деятельности детей, которые позволяют детям усваивать особенности национальной культуры.

Национальные ценности складывались в ходе исторического развития материальной и духовной культуры общества. Они связаны с системой нравственно-этических ориентиров, которые позволяют выражать самобытность, обычаи, традиции и уклад жизни, особенности характера, наиболее важные потребности народа и являются центром, основой его духовной жизни. Национальные ценности определяют жизненную позицию человека, его отношение к миру, другим людям, самому себе, предполагают уважение и любовь к родному языку, к памяти своих предков, к созданной народом культуре. Конечно, начало формирования ценностных ориентаций детей происходит в семье, но ключевая роль принадлежит здесь образованию, которое и является средством передачи культуры от одного поколения к другому. Опора на усвоенные ценности помогает противостоять тому разрушительному влиянию обстоятельств, с которыми сталкивается каждый человек.

Одним из эффективных подходов к исследованию особенностей духовно-нравственного воспитания обучающихся, в том числе на основе регионализации образования, может служить системный анализ содержательно-смыслового наполнения ценностей, который позволяет выделить основные уровни их объективного существования: в языке (концептуальный уровень анализа), в народной культуре и национальном сознании (национальный уровень), в христианском мировоззрении (христианский уровень), в современном сознании (социокультурный уровень) [1].

Недостаточная выраженность в современном обществе базовой системы ценностей и приоритетов, осознанно принимаемых большинством соотечественников, требует в общеобразовательной школе создания необходимых условий для преодоления данной проблемы.

Как показывает наш опыт, определенную роль в данном процессе играет созданный на базе МАОУ «Школа № 187» г. Нижнего Новгорода Городской ресурсный центр духовно-нравственного воспитания и гражданского образования, важнейшей целью которого является координация процесса духовно-нравственного просвещения подрастающего поколения, основанного на отечественных традициях, в том числе традициях своей малой родины [4].

Включение обучающихся в различные формы деятельности, нацеленные на освоение ими национально-регионального компонента образования, на их духовно-нравственное воспитание требует от педагогов решения следующих проблем:

- определение содержания и формы педагогического сопровождения данного процесса со стороны взрослых участников образовательных отношений (учителей и родителей), осуществления постепенного преобразования педагогической поддержки обучающихся к их самостоятельной деятельности;

- создание на базе школы условий для социальной практики обучающихся как важнейшего источника их духовно-нравственного воспитания в рамках специально организованного образовательного пространства;

- выявление основных компонентов и уровней духовно-нравственного воспитания обучающихся, к которым мы относим ценностно-мотивационный, эмоционально-поведенческий и рефлексивно-оценочный компоненты [4; 5], а также критериев, позволяющих судить об эффективности полученных результатов, о динамике индивидуальных достижений обучающихся и оценке общих результатов деятельности образовательной организации в данном направлении.

Одной из эффективных форм для решения этих задач, на наш взгляд, может служить так называемая музейная педагогика, появившаяся как результат интеграции образования, культуры и науки и способствующая привлечению школьников к разнообразной краеведческой и творческой деятельности, включению в широкие социальные связи, создающая условия для продуктивного общения с различными участниками образовательных отношений и социума.

В рамках деятельности образовательной организации музейная педагогика может рассматриваться как педагогическая технология, направленная на освоение обучающимися культурных ценностей, исторической информации, региональных особенностей и имитирующая форму деятельности музея [11]. Музейная педагогика в этом понимании предполагает установление особых требований к коммуникации между участниками образовательных отношений, более свободное, неформальное общение [2].

Как правило, исследователи данной проблемы считают, что результатом культурно-исторического диалога, составляющего основу музейной педагогики, может стать приобретение детьми опыта ценностных ориентаций и их социализация, формирование у них основ гражданской идентичности, духовно-нравственное воспитание [2; 8; 11].

На наш взгляд, в рамках деятельности школьного музея можно выделить несколько основных направлений использования музейной педагогики, доказавших свою эффективность.

1. Изучение имеющихся музейных экспозиций в роли посетителей музея, участие в поиске новых экспонатов и их размещении. В Городском ресурсном центре создан «Георгиевский зал славы русского воинства!», открытый к 70-летию Победы в Великой Отечественной войны. В нем хранятся портреты великих полководцев, ордена и медали, личные вещи участников Великой Отечественной войны – родственников учащихся школы. Особенностью этого зала стали и предметы, связанные с другими страницами отечественной истории, в том числе картины, наконечник знамени, уланские эполеты, православные реликвии.

2. Имитация деятельности музейных работников, рассказ о музейных экспонатах в форме заранее подготовленной и апробированной экскурсии, пропаганда историко-краеведческих материалов, имеющих воспитательную и научно-познавательную ценность. Наиболее эффективными приемами здесь, на наш взгляд, могут стать такие, как «краеведческий музей», «музей семейной истории и быта», «музей одной вещи», «музей одной картины», «город в подарок», «музей народных промыслов» и др. [8].

3. Участие в создании виртуальных музеев и виртуальных экскурсий, предполагающих, помимо сбора, обработки и интерпретации материалов, применение информационно-коммуникационных технологий в процессе их оформления. Особый интерес и активность у учащихся нашей школы вызвала виртуальная экскурсия «Великая Победа», посвященная подвигам наших земляков-нижегородцев.

4. Организация временных выставок, в том числе в рамках районных и городских конкурсов «История обычных вещей». Подготовленные обучающимися выставки «Честь имею!» (из истории русского военного головного убора), «Морская душа» (история тельняшки), «От блюда до подноса» позволили не только изучить происхождение и историю тех или иных предметов, но и побывать в роли различных музейных работников: искусствоведов, хранителей, художников-оформителей, авторов, создающих текст экскурсии, экскурсоводов.

5. Исследовательские и социальные проекты на базе школьного музея, результатом которых могут стать не только собранные экспонаты, выставки, компьютерные презентации, но и организация различных мероприятий и праздников, например Пушкинского и Сретенского балов, «Рождественской сказки» и т.п.

**Выводы.** В рамках работы школьного музея происходит приобщение к тем духовно-нравственным ценностям, которые способствуют формированию национального самосознания, уважения к историческому и культурному наследию как России, так и своей малой родины. Проблемы духовно-нравственного воспитания обучающихся в общеобразовательной школе приобретают статус национального приоритета, являются предметом особого внимания всех, кто заинтересован в развитии подрастающего поколения.

Таким образом, духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе регионализации образования требует такого подхода к его содержанию и формам организации деятельности, которые позволяют опираться на культурно-ценностный опыт поколений, но при этом учитывать те тенденции, те изменения, которые существуют в современном мире. Этому будет способствовать использование в образовательной организации музейной педагогики, направленной на приобретение обучающимися опыта ценностных ориентаций на основе изучения истории и культуры своей малой родины, воспитание их как граждан России.

#### Литература:

1. Бармин Н.Ю., Максимова С.А., Худин Е., Герасимова И.В. Технология развития ценностно-смысловой сферы современного школьника // Нижегородское образование. – 2016. – № 4. – С. 12-19.
2. Деменева Н.Н., Колесова О.В., Тивикова С.К. Деятельностный аспект музейной педагогики в патриотическом воспитании младших школьников // Социальные отношения. – 2020. – № 4 (35). – С. 6-18.
3. Костина А.В. Этническая культура: специфика развития в современном мире // Новые исследования Тувы. – 2009. – № 1-2. – С. 175-189.
4. Малинин В.А., Мухина Т.Г., Повshedная Ф.В., Сорокоумова С.Н. Оценка эффективности духовно-нравственного воспитания и развития личности обучающегося в условиях современного образования: учебное пособие. – Н. Новгород: Изд-во ООО «ЗУМ-НН», 2016. – 92 с.
5. Мухина Т.Г., Малинин В.А., Сорокоумова С.Н. К вопросу об оценке эффективности духовно-нравственного воспитания обучающихся в условиях школьного образования // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – С. 233.
6. Одегова, В.Ф. Нижегородская сторона: программа интегрированного курса литературного краеведения для начальной школы / В.Ф. Одегова. – Н. Новгород: Белый цвет, 2013. – 32 с.
7. Панькин А.Б. Этнокультурная коннотация образования: монография. – Элиста: Изд-во Калм. гос. ун-та, 2009. – 380 с.
8. Приятелева М.К. Формирование гражданской идентичности субъектов образовательных отношений средствами музейной педагогики // Нижегородское образование. – 2017. – № 4. – С. 40-46.
9. Раицкая Г.В. К вопросу о реализации национально-регионального компонента первой ступени в Красноярском крае // Начальная школа. – 2007. – № 2. – С. 52-53.
10. Романовский В.К., Селезнев Ф.А., Гинзбург Б.Л., Иткин Э.С. История Нижегородского края с древнейших времен до наших дней. Рабочая программа для 6-10 классов общеобразовательных организаций. – Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2016. – 107 с.
11. Столяров, Б.А. Музейная педагогика. История, теория, практика. – М.: Высшая школа, 2004. – 216 с.
12. Тивикова, С. К. Особенности регионального курса «Гражданское образование в начальных классах» / С.К. Тивикова, Н.Н. Деменева, Т.Я. Железнова, Н.Ю. Яшина // Начальная школа. – 2004. – № 2. – С. 34-38.

Педагогика

УДК 004.9

кандидат педагогических наук, доцент Мелоян Владимир Георгиевич  
Северо-кавказский филиал российского государственного университета правосудия (г. Краснодар)

### ТЕХНОЛОГИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

*Аннотация.* В статье обобщены характеристики, обеспечивающие повышение эффективности функционирования системы дополнительного профессионального образования и подготовки кадров для цифровой экономики. Повышение квалификации и переподготовка кадров для цифровой экономики рассматривается как элемент системы непрерывного образования. Отражены процессы, определяющие необходимость модернизации нормативно-правовой базы системы дополнительного профессионального образования, направленные на соответствие качества образования запросам рынка труда.

*Ключевые слова:* переподготовка и повышение квалификации, система дополнительного профессионального образования, непрерывное образование, образование взрослых, обучение в течение всей жизни.

*Annotation.* The article summarizes the characteristics that increase the competitiveness of the system of additional vocational education and training for the digital economy. Professional development and retraining of personnel for the digital economy is considered as an element of the lifelong learning system. The processes of the need to modernize the regulatory and legal framework of the system of additional vocational education, aimed at meeting the quality of education with the demands of the labor market, are reflected.

*Keywords:* retraining and advanced training, the system of additional vocational education, continuous education, adult education, lifelong learning.

**Введение.** В Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования», принятой Постановлением Правительства Российской Федерации № 1642 от 26 декабря 2017 года (срок реализации 2018 - 2025 годы) отмечается, что главной целью Программы является качество образования, которое характеризуется вхождением Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования.

Актуальность написания данной статьи обусловлена необходимостью формирования системы дополнительного профессионального образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров, для обеспечения высокого качества образования в соответствии с динамично меняющимися условиями жизни.

Реализация концепции образования, отвечающего требованиям сегодняшнего дня, определяется не величиной выученного и запомненного материала, а совершенствованием компетенций, определяющих способности к анализу, мышлению, решению проблем и реализации креативных и новаторских идей.

**Изложение основного материала статьи.** Государство ставит перед собой цель обеспечить высокое качество образования в соответствии с постоянно меняющимися реалиями жизни.

Следует отметить, что «лишь 20-30 образовательных учреждений, способны дать качественное и конкурентно-способное образование» [2], поэтому для предоставления качественной образовательной услуги, необходима модернизация самой системы непрерывного образования и нормативно-правовой базы системы дополнительного профессионального



образования. В статье развитие современной системы непрерывного профессионального образования, сопровождающего всю человеческую жизнь, рассматривается в рамках следующих концепций:

- life long learning – обучение на протяжении всей жизни представляет образовательную систему не как механическое соединение этапов образовательного процесса: дошкольное, школьное, вузовское, последиplomное и т.д., а как процесс её формирования в соответствии с жизненной ситуацией;

- adult education – образование взрослых, имеющих опыт образовательной деятельности и навыки практической деятельности. Образование взрослых характеризуется рядом особенностей: организация обучения с сжатыми сроками обучения; чётко выраженная мотивация; выделение взрослого контингента (Международная организация труда (МОТ) к взрослому относит человека в возрасте от 25 до 60 лет, в России же к молодежи относят человека в возрасте 25-35 лет);

- continuing professional education – непрерывное профессиональное образование, обеспечивающее процесс непрерывного получения профессиональных знаний, навыков и умений.

Рассматривая вопросы повышения профессионального мастерства работающим персоналом, выделим два вектора-направления:

Первый вектор ориентирован на получение профессиональных знаний в рамках корпоративного университета.

Необходимость создания корпоративного университета корпорациями ректор университета Сбербанка Валерий Каткало объясняет следующими словами: – «абсолютное большинство российских вузов и бизнес – школ неконкурентоспособны с точки зрения международных критериев качества образования».

Поэтому бизнес совместно с университетами стал создавать совместные образовательные программы, а крупные корпорации создавать корпоративные университеты, с привлечением практикующих специалистов различных сфер деятельности и преподавателей с соответствующими компетенциями, для повышения квалификации и профессиональной переподготовки собственных сотрудников.

Примером может служить Корпоративный университет Сбербанка, который использует преподавательский ресурс, формируемый из числа руководителей Банка высшего и среднего звена, что позволяет специалистам развивать компетенции будущего и успешно формировать карьеру. Большое внимание уделяется программам развития преподавательских компетенций, подготовке учебно-методических материалов для преподавателей и созданию системы операционной поддержки лидеров банка [3].

Второй вектор направлен на получения профессиональных знаний в системе дополнительного профессионального образования (ДПО).

В статье 76 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273, принятый 29 декабря 2012 г. и вступивший в силу с 1 сентября 2013 г., изложены следующие ключевые изменения в сфере ДПО:

- содержание дополнительной профессиональной программы определяется образовательной программой, разработанной и утвержденной организацией, осуществляющей образовательную деятельность, если иное не установлено настоящим Федеральным законом и другими федеральными законами, с учетом потребностей лица, организации, по инициативе которых осуществляется дополнительное профессиональное образование;

- дополнительная профессиональная образовательная программа может реализовываться в формах, предусмотренных настоящим Федеральным законом, а также полностью или частично в форме стажировки;

- формы обучения и сроки освоения дополнительных профессиональных программ определяются образовательной программой и (или) договором об образовании;

- освоение дополнительных профессиональных образовательных программ завершается итоговой аттестацией обучающихся в форме, определяемой организацией, осуществляющей образовательную деятельность, самостоятельно [4].

Образовательные программы профессиональной переподготовки ориентированы на получение знаний, умений и компетенций, обеспечивающих индивидууму деятельность в новой профессиональной сфере либо приобретение новой квалификации. В соответствии с нормативными документами лица, получившие или получающие среднее профессиональное или высшее образование, допускаются к прохождению программ профессиональной переподготовки.

Диплом о профессиональной переподготовке приравнен к диплому со специальностью по базовому образованию и дает право заниматься соответствующим видом деятельности. Таким образом, дополнительное профессиональное образование как сфера услуг достаточно востребовано, поэтому необходима модернизация нормативно-правовой базы системы дополнительного профессионального образования.

Система правового регулирования дополнительного образования включает в себя федеральные законы и подзаконные нормативные акты, регулирующие комплекс вопросов создания и эффективного функционирования организаций дополнительного профессионального образования.

Выделим следующие нормативно-правовые акты, регулирующие деятельность образовательных организаций в системе дополнительного образования:

- Конституция Российской Федерации [1]. В статье 43 определено право гражданина Российской Федерации на получение образования;

- Трудовой Кодекс Российской Федерации [6]. В статье 187 определено право работников на профессиональную подготовку, переподготовку, повышение квалификации, закрепляет основные виды гарантий и компенсаций, предоставляемые работнику во время обучения;

- Постановление Правительства Российской Федерации от 27 февраля 2016 г. N 144 «О внесении изменений в государственную программу Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы» [5].

В государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы, сформулирована задача формирования системы дополнительного профессионального образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров;

- локальные нормативные акты (ЛНА).

Выделяют две группы локального регулирования: – индивидуальное и нормативное регулирование.

Индивидуальное локальное правовое регулирование – это регулирование общественных отношений специальным органом государства при разрешении конкретного юридического дела.

Локальное нормативное правовое регулирование – это форма правового регулирования общественных отношений, которая возлагается на органы управления организацией высшего образования.

Локальное регулирование включает в себя два аспекта: нормотворчество и принятие конкретных решений на основе установленных норм. Основным Субъектом локального регулирования выступают образовательные организации, которые создают и принимают внутренние локальные нормативные акты.

Создание отдельных ЛНА образовательной организацией осуществляется на основе законодательства Российской Федерации и требованиями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в части содержания уставов образовательных организаций.

В соответствии со статьёй 30 «Локальные нормативные акты, содержащие нормы, регулирующие образовательные отношения» Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [4]:

– образовательная организация самостоятельно регулирует образовательные отношения, в пределах своей компетенции в соответствии с законодательством Российской Федерации;

– принимает ЛНА, которые определяют функции организации и осуществления образовательной деятельности; регламентируют правила приема обучающихся и режим занятий обучающихся; формы, периодичность и порядок текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся.

Рассматривая процессы международного сотрудничества в сфере дополнительного профессионального образования, отметим необходимость учёта таких факторов как потенциал национальной системы образования и адекватные условия партнерства государств и отдельных участников.

Образовательные программы, построенные на модульности и вариативности выбора модулей, обеспечивают слушателям возможность формировать индивидуальные траектории обучения.

Модули, созданные на основе интерактивных образовательных стратегий, позволяют образовательным организациям:

- управлять интенсивностью занятий;
- формировать у слушателей необходимые профессиональные компетенции;
- применять дистанционную форму обучения, для реализации программ ДПО.

Таким образом, международное сотрудничество в системе ДПО возможно на основе академической мобильности студентов и преподавателей, организации международного образовательного центра профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров.

**Выводы.** Развитие современной системы непрерывного профессионального образования должно обеспечивать процессы совершенствования содержания и технологии образования, включая формирование систему обеспечения качества образовательных услуг.

Создание корпоративного университета способствует получению актуальных профессиональных знаний, которые сразу применяются в трудовой деятельности.

Изменения в нормативно-правовой базе в части локальных нормативных актов направлены на повышение квалификации и профессиональной переподготовки индивидуумом, что обеспечит формирование трудовых кадров современными компетенциями, с позитивными трудовыми установками, и опытом практической деятельности.

Особенностями программ ДПО выступают краткосрочность, персонализированный подход, возможность выбора методов и форм организации обучения, гибкий график учебного процесса, широкое использование современных образовательных технологий.

В системе ДПО непрерывность получения профессионального образования на протяжении всей жизни человека позволяет ему повышать уровень знаний и изменять профессиональную сферу.

#### **Литература:**

1. Конституция Российской Федерации [принята всенародным голосованием 12.12.1993; с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ] // Собрание законодательства Российской Федерации. – 04.08.2014. – № 31, ст. 4398.

2. Мелоян В.Г., Бегларян М.Е. Цифровизация образования в контексте авторского права // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов. – Ялта: 2019. – Вып. 63. – Часть 4. – С. 172-176.

3. Мелоян В.Г. Корпоративные университеты как элемент подготовки квалифицированных кадров // Психология человека и общества. Международный научный журнал-Макеевка; Донбасская аграрная академия, 2021. – Выпуск 10. – С. 10-13

4. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г № 273-ФЗ (ред. от 03.2020 № 45-ФЗ) // Собрание законодательства РФ. – 2020. – 2 марта, № 9, ст. 1137.

5. Постановление Правительства Российской Федерации от 27 февраля 2016 г. № 144 «О внесении изменений в государственную программу Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы» // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2016. – № 10, ст. 1416.

6. Трудовой кодекс Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 30.12.2001 № 197-ФЗ [принят Гос. Думой 21 дек. 2001 г.: одобр. Советом Федерации 26 дек. 2001 г.: ред. от 05.02.2018]. – Режим доступа: СПС «Консультант Плюс».

**Педагогика**

#### **УДК 378**

**кандидат филологических наук, доцент Мерзлякова Анна Владимировна**

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

**старший преподаватель Чарчоглян Татьяна Геннадьевна**

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

#### **АНАЛИЗ УМК ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ЭКЗАМЕНУ DELF B1 (ДИАЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ)**

*Аннотация.* В статье анализируются УМК, используемые для подготовки к международному экзамену по французскому языку DELF B1. Рассматривается процесс подготовки к части «Говорение», в частности к неподготовленному диалогическому высказыванию. Предлагаемые в пособиях условные речевые ситуации анализируются по количеству вовлеченных коммуникантов, по отношению к реальности, по типу взаимоотношений между коммуницирующими. Характеризуется система упражнений УМК для формирования навыка неподготовленной диалогической речи.

*Ключевые слова:* диалогическая речь, DELF, дедуктивный подход, индуктивный подход, условно-речевая ситуация, языковые упражнения, условно-речевые упражнения, речевые упражнения.

*Annotation.* The article analyzes the textbooks used to prepare for the international French exam DELF B1. The process of preparation for the "Speaking" part, in particular for an unprepared dialogical utterance, is considered. The conditional speech

situations offered in the manuals are analyzed by the number of involved communicants, in relation to reality, by the type of relationship between the communicants. The system of exercises for dialogical speech is characterized.

*Keywords:* dialogic speech, DELF, deductive approach, inductive approach, conditional speech situation, language exercises, conditional speech exercises, speech exercises.

**Введение.** На сегодняшний день, благодаря развитию программ академической мобильности и академического обмена, а также в соответствии с актуальными запросами работодателей, все более востребованным становится получение международного сертификата, удостоверяющего уровень владения иностранным языком [4]. При необходимости подтверждения уровня французского языка учащиеся чаще всего выбирают экзамены DELF/DALF, т.к. данный сертификат не имеет срока действия, выдается один раз на всю жизнь.

Экзамен проходит по шести уровням владения языком, разработанным советом Европы. Испытуемые заранее выбирают экзамен по уровню своих знаний. От этого зависит структура и продолжительность экзамена.

Экзамен любого уровня состоит из проверки четырех видов речевой деятельности: аудирование, чтение, письменная речь и говорение. Все испытания разработаны в соответствии с «Общеввропейской классификации компетенций владения иностранным языком» [5]. Кроме того, структура экзамена составлена в перспективе ситуативного подхода, который предполагает, что экзаменуемый не только владеет лингвистическими аспектами языка, но и умеет адаптироваться к реальным ситуациям французской жизни, знаком с реалиями франкоговорящих стран и может использовать живые модели речи [3, С. 263].

В разделе «говорение» экзамена DELF B1 включено 2 задания на спонтанную диалогическую речь. Первое – в форме беседы (экзаменатор задает лично-ориентированные вопросы и вопросы по бытовой тематике экзаменуемому), второе – неподготовленный диалог с экзаменатором (ролевая игра), целью которого является решение проблемной бытовой ситуации [1].

Актуальность проблемы исследования видится в необходимости формирования навыка неподготовленной диалогической речи для осуществления успешной иноязычной коммуникации и в повышении уровня коммуникативной компетенций учащихся.

Целью работы является изучение особенностей существующих аутентичных УМК по подготовке к разделу «Говорение» экзамена DELF B1.

Для осуществления качественной подготовки к устной части экзамена необходимо опираться на критерии оценки, указанные в рекомендациях по сдаче экзамена. Экзаменатор оценивает:

- умение грамотно выразить и доказать свои мысли и идеи (0-3 баллов);
- навык реагирования на аргументы и возражения экзаменатора (0-3 баллов);
- разнообразие лексики и ее уместное использование (0-4 баллов);
- применение различных грамматических структур (0-5 баллов);
- четкое и правильное произношение слов (0-3 баллов) [2].

**Изложение основного материала статьи.** В рамках исследования было проанализировано 3 аутентичных УМК.

1) «En route vers...» Emmanuel Godard, Philippe Liria, Marion Mistichelli, Jean-Paul Sigé [8]. Учебник рассчитан на комплексную подготовку всех компетенций экзамена. Кроме самого учебника, в комплекс для подготовки входят: книга для ученика, CD-диск, книга для учителя. В пояснительной записке авторы указывают, что они взяли во внимание два важнейших аспекта в обучении иностранным языкам: мотивация и наглядность. Учебник представляет собой подборку тематического материала, каждый раздел которого включает в себя упражнение на закрепление лексико-грамматического материала, тексты и типовые задания для подготовки к формату экзамена DELF B1 по каждой компетенции.

В учебном пособии «En route vers...» подготовке диалогической речи на экзамене DELF B1 был выделен раздел, содержащий 33 упражнения с речевыми ситуациями (диалогические – 94% и монологические – 6%). В подавляющем большинстве случаев предложенные ситуации являются ситуациями реального общения (97%), на воображаемой ситуации строится только 1 задание. Подобное деление обусловлено тематикой, выносимой на данный уровень экзамена – повседневное общение, ситуации бытового общения.

Практически все ситуации являются обусловленными (94%), т.е. уже содержат в себе контекст – указание места и времени, ролевые модели для говорящих. Общение коммуникантов может проходить в рамках ситуации социально-статусных взаимоотношений (18%); ситуации ролевых взаимоотношений (76%); ситуации отношений совместной деятельности – (6%). Ситуации нравственных взаимоотношений на уровне B1 в данном УМК не были выявлены.

Анализируемый УМК основан на дедуктивном подходе к обучению диалогической речи: в каждом тематическом разделе даются диалог-образцы. По итогу изучения раздела учащиеся получают задание в виде речевой ситуации для создания диалога.

Следует, однако, отметить, что, несмотря на наличие значительного количества речевых ситуаций и их соответствие тематике уровня B1, использование данного УМК в классе в качестве основного может быть осложнено отсутствием четкого структурирования материала в тематическом разделе. Страницы учебника графически перегружены, комментарии к лексическому и грамматическому материалу даются в сноске на полях. После презентации диалога-образца авторы учебника не предлагают выполнить по нему языковые или условно-речевые упражнения. Непосредственно за диалогом-образцом в каждом разделе сразу формулируются речевые ситуации, подобные тем, что представлены на экзамене. Отсутствие языковых и условно-речевых упражнений снижает эффективность усвоения предлагаемого материала и требует от преподавателя привлечения дополнительных ресурсов при подготовке к уроку.

2) «Compétences. Expression orale» Michèle Barféty, Patricia Beaujourn [7]. Оно входит в серию книг, направленных на подготовку определенных испытаний на экзамене DELF B1. Данный учебник имеет удобную структуру уроков: 5 разделов, которые разбиты на три урока. Каждый урок, в свою очередь, содержит лексический и грамматический материал и состоит из трех видов заданий:

• Имитационные упражнения (imiter). Данный этап урока предполагает повторение за диктором диалогов, текстов, то есть работать над произношением, интонацией, ритмом. Далее ученику предлагается использовать данный материал во взаимодействии с партнером. Все упражнения после текстов идут от простого к сложному.

• Во второй части урока (interpréter) ученику предлагается применить полученный материал в конкретных ситуациях, подобных тем, что были в первой части, но дополненных. В данных упражнениях ученик получает больше свободы в высказываниях и чувствует вовлеченность в дискуссию.

• Третья часть (s'exprimer) позволяет ученику выразить свою точку зрения на бытовые ситуации, французские реалии и обсудить новости музыки, кино, телевидения и т.д.

Анализируя учебно-речевые ситуации в данном пособии, были использованы те же четыре классификации, что и для первого УМК. Т.к. УМК «Compétences. Expression orale» является пособием для подготовки только к разделу «Говорение»,

авторы предлагают большое количество разнообразных речевых ситуаций – 80. В процессе подготовки к неподготовленной диалогической примерно в равных пропорциях используются монологические – 38%, диалогические – 31%; полилогические – 31% речевые ситуации.

Исходя из данных, мы видим почти равное количество всех форм речи, что может свидетельствовать о намерении автора развить у учащихся не только навыки диалогической речи, но и монологической, а также полилогической. На уровне В1 экзаменуемый должен уметь логично и четко излагать свои идеи, равно как и вести беседу или дискуссию с носителями языка, поэтому такое распределение УРС кажется нам вполне целесообразным.

Согласно классификации УРС в точки зрения отношения к действительности – все ситуации являются ситуациями реального общения, что также соответствует тематике уровня.

Авторами были подобраны реальные ситуации из повседневной жизни каждого человека (например, поход в магазин).

Также как и в первом УМК преобладают обусловленные УРС – 94% от общего количества.

По характеру взаимодействия коммуникантов УМК «Compétences. Expression orale» более сбалансирован (ситуации социально-статусных взаимоотношений – 19%; ситуации ролевых взаимоотношений – 37%; ситуации отношений совместной деятельности – 44%).

УМК «Compétences. Expression orale» основан на дедуктивном подходе к обучению диалогической речи. Однако от УМК «En route vers...» его выгодно отличает четкое структурирование – наличие диалога-образца и системы упражнений, направленной на закрепление и автоматизацию материала. Несмотря на черно-белое оформление, небольшое количество иллюстраций, материал графически структурирован, навигация в упражнениях урока не представляет проблем. В качестве недостатков УМК можно отметить, что он является узконаправленным (для частей «Аудирование», «Чтение», «Письмо» преподавателю придется использовать другие книги линейки).

3) «Réussir le DELF» Gilles Breton, Sylvie Lepage, Marie Rousse[6]. УМК готовит к 4 частям экзамена. Кроме того, пособие предлагает несколько реальных КИМов для экзамена.

Подготовке диалогической речи в данном сборнике отведен отдельный раздел, содержащий 20 речевых ситуаций, которые мы хотели бы рассмотреть ниже.

Рассмотрев УРС с точки зрения формы речи, мы получили следующие результаты: монологические – 10 (50%); диалогические – 10 (50%); полилогические – 0 (0%).

Так же как и в двух предыдущих случаях, авторы учебника для тренировки предлагают ситуации реального общения (100%), обусловленные (95%).

По характеру взаимоотношения коммуникантов были выделены ситуации социально-статусных взаимоотношений – 5 (25%), ситуации ролевых взаимоотношений – 6 (30%), ситуации отношений совместной деятельности – 9 (45%)

В данном случае, авторы пособия отдают явное предпочтение командной работе, поиску решений и дискуссиям. В УМК «Réussir le DELF» (в отличие от предыдущих) есть упражнения, отражающие индуктивный подход к обучению диалогической речи (не в каждом разделе дается диалог-образец). В предлагаемых упражнениях учащиеся знакомятся с речевыми клише и грамматическими явлениями, которые потенциально могут быть использованы в предлагаемых УРС.

**Выводы.** Анализ учебной литературы для подготовки к экзамену DELF В1 показал, что популярные пособия могут быть направлены на комплексную подготовку к экзамену в целом, либо содержать задания на один из проверяемых видов речевой деятельности. В комплексных УМК наполнение каждого раздела достаточно ограничено и подходит больше для завершающего этапа подготовки к экзамену, для учащихся, обладающих необходимой языковой компетенцией, которых нужно подготовить к самому формату экзамена. Пособия, разделенные по видам речевой деятельности, дают больше возможностей для формирования языковой компетенции, но их использование влечет трудности технического характера – преподавателю приходится на одном уроке использовать несколько УМК, чтобы избежать моноаспектности обучения.

Во всех проанализированных УМК авторы предлагают реальные УРС, диалогические даются в обязательном порядке, наличие монологических и полилогических является вариативным. Во всех УМК в разном пропорциональном соотношении представлены ситуации социально-статусных взаимоотношений, ситуации ролевых взаимоотношений, отношений совместной деятельности. Ситуации нравственных взаимоотношений на данном уровне не рассматриваются, они добавляются на более высоких уровнях владения языком.

Для формирования работы над неподготовленным диалогическим высказыванием преимущественно используют дедуктивный подход. Данная ситуация может объясняться тематикой уровня – ситуации повседневного общения, в которых используется значительное число речевых клише. Наличие диалога-образца в значительной степени помогает семантизации данных клише и наглядно демонстрирует сферу их применения.

Анализ УМК выявил сильные и слабые стороны каждого из них. Все рассмотренные УМК могут быть успешно использованы на занятиях по подготовке к экзамену DELF В1 при грамотном соотношении с дидактическими целями – формирование языковой компетенции требуемого уровня, либо подготовка к формату экзамена.

#### Литература:

1. Горина В.А. Оценка уровня владения вторым иностранным языком в контексте международных стандартов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2016. – №4 (743). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-urovnya-vladieniya-vtorym-inostrannym-yazykom-v-kontekste-mezhdunarodnyh-standartov> (дата обращения: 25.11.2021).
2. Ефремова Н.Н. Педагогическое сопровождение студентов при обучении иностранным языкам как условие академической мобильности (на примере обучения французскому языку для академических целей) // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – №4 (8). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-soprovozhdenie-studentov-pri-obuchenii-inostrannym-yazykam-kak-uslovie-akademicheskoy-mobilnosti-na-primere> (дата обращения: 01.12.2021).
3. Кобякова Н.Л. Совершенствование модели диагностики иноязычной подготовки студентов международных специальностей // Вестник МГИМО. – 2014. – №6 (39). – С. 262-265.
4. Лабзина П.Г., Меньшенина С.Г. Междисциплинарное взаимодействие как условие развития гибких навыков студентов вузов // Вестник Мининского университета. – 2021. – №2 (35).
5. Европейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. – М.: МГЛУ, 2003. – 256 с.
6. Baptiste A., Marty R. Réussir le DELF B2. – Paris: Didier, 2010. – 192 p.
7. Barféty M., Beaujourn P. Compétences. Expression orale. Niveau 2. – Paris: Cleinter, 2015. – 125 p.
8. Godard E., Liria F., Mistichelli M. En route vers... – Paris: Editions Maison des Langues. – 2011. – 141 p.

УДК 371

кандидат педагогических наук **Моисеева Алена Николаевна**  
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);  
студентка **Рындина Маргарита Игоревна**  
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

### ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТСКОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА В ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* Статья раскрывает теоретические и методические аспекты развития дополнительного образования в области техники и технологии. Авторами описаны наиболее значимые факторы и тенденции, влияющие на становление детского технического творчества нового поколения. Обосновано понятие «техническое творчество» на основе всестороннего анализа научной литературы. В статье определено, что инновационные формы дополнительного образования на сегодняшний день в полной мере отвечают требованиям при реализации общеразвивающих программ по направлению детского технического творчества. Описаны инновационные формы дополнительного образования, способствующие эффективной организации детского технического творчества: хакатон, кванториум, занятия по образовательной робототехнике. Представлено описание сервисов WEB 2.0 в техническом творчестве, которые подтвердили свою результативность в массовой практике дополнительного образования.

*Ключевые слова:* инновации в образовании, техническое творчество, дополнительное образование.

*Annotation.* The article reveals the theoretical and methodological aspects of the development of additional education in the field of engineering and technology. The authors describe the most significant factors and tendencies influencing the development of children's technical creativity of a new generation. The concept of "technical creativity" is substantiated on the basis of a comprehensive analysis of scientific literature. The article determines that the innovative forms of additional education today fully meet the requirements for the implementation of general developmental programs in the direction of children's technical creativity. The article describes innovative forms of additional education that contribute to the effective organization of children's technical creativity: hackathon, quantorium, classes in educational robotics. The description of WEB 2.0 services in technical creativity is presented, which have confirmed their effectiveness in the mass practice of additional education.

*Keywords:* innovations in education, technical creativity, additional education.

**Введение.** В условиях развития современного общества всё большее внимание уделяется освоению дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ технической направленности, так как в таких профессиональных областях как физика, химия, инженерное дело, математические науки, анализ данных, конструирование, информатика, робототехника, программирование требуются специалисты, способные по-новому посмотреть на привычные вопросы. Работодатели нуждаются в молодых кадрах, которые будут обладать достаточной компетенцией в разработке нестандартных стратегий развития и роста научного и технического сообщества государства. Такими компетенциями могут обладать те, кто имеет не только теоретическую подготовку, но и практическую подкованность. Уже сейчас реализуются площадки для практической подготовки молодых специалистов.

Для многих субъектов России актуальна проблема лесных пожаров в период засухи. Проблема тушения заключается в сложности прогнозирования распространения огня. Это и послужило проведению в Ставрополе хакатона по искусственному интеллекту, который прошёл под эгидой АНО «Россия – страна возможностей», Ассоциации электронных коммуникаций, Министерства экономического развития Российской Федерации. Участникам было предложено разработать алгоритмы, которые позволили бы прогнозировать среднесуточный прирост площади пожара. Данные разработки позволяют предотвращать пожары на ранней стадии. Таким образом, участники соревновались как в теоретических знаниях и практических навыках, так и в своих способностях нестандартно и современно подходить к решению проблем.

В Федеральной целевой программе «Развитие дополнительного образования детей в Российской Федерации до 2020 года» указывается, что дополнительное образование детей (ст. 2 Федерального закона от 29.12.2012 года №273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации») является сферой высокого уровня инновационной активности [5]. Приоритетным направлением выбрано развитие технического творчества детей. Федеральный проект «Современная школа» национального проекта «Образование» реализуется за счёт центров образования «Точка роста». Данные центры повышают интерес обучающихся, проживающих в сельской местности и малых городах, к программам технической направленности. Для работы им предоставляется современное оборудование, благодаря которому они получают не только теоретические навыки, но и углубляются непосредственно в практику. На начало 2020 года открыто 2049 центров «Точка роста» в 50 регионах Российской Федерации, а к 2024 году их планируется сдать в полное функционирование 16 тысяч. Детские технопарки «Кванториум» создаются в рамках национального проекта «Образование» и направлены на: создание условий для расширения содержания общего образования. Преимущественно реализуются программы по естественнонаучной и технической направленности.

Цель статьи: выявить тенденции и педагогические инновации в процессе развития детского технического творчества в организации дополнительного образования.

**Изложение основного материала статьи.** Техническое творчество – вид деятельности учащихся, результатом которой является технический объект, обладающий признаками полезности и субъективной (для учащихся) новизны. Техническое творчество развивает интерес к технике и явлениям природы, способствует формированию мотивов к учёбе и выбору профессии, приобретению практических умений, развитию творческих способностей [1, С. 289]. Таким образом, под техническим творчеством понимается целенаправленная деятельность по нахождению технического решения актуальной проблемы, подкреплённого обоснованиями, расчётами, экспериментальной проверкой и имеющего принципиально новый подход к действиям.

Тенденции развития образовательной системы выделяют пространство дополнительного образования оптимальным для развития интеллектуальных и творческих способностей обучающихся и поддержки научно-исследовательских интересов. Поэтому важная составляющая современной системы дополнительного образования – это развитие детского технического творчества.

Прогрессивным подходом к развитию технического творчества является внедрение инновационных форм деятельности. Инновационные формы развития детского технического творчества в учреждениях дополнительного образования детей представляют собой совокупность таких новых форм, средств и методов обучения, при реализации которых достигается качественное изменение в результативности образовательного процесса. Испытывая потребность что-то изменить, человек в своём сознании запускает мыслительный процесс, в результате которого генерируются

творческие идеи. Таким образом, инновационные формы стоят за уровнем мыслительной и практической деятельности. Результатом научно-технического творчества могут выступать: способ или алгоритм решения проблемы, идеи по совершенствованию технологического процесса, создание информационных программ, разработка и внедрение в производство технических устройств.

Сейчас дети окружены девайсами, умными устройствами и аппаратами, механическими современными игрушками. Работа тех или иных устройств привлекает детское внимание, а принципы их работы заставляют задуматься о том, как же функционируют данные объекты. Важно не упустить детскую заинтересованность в самостоятельном исследовании технических объектов и последующем создании новых предметов.

Инновационные формы позволяют включить в образовательную деятельность не только теоретическую, но и практическую часть, в ходе которой ребенок будет не просто решать поставленную перед ним задачу, но и самостоятельно ставить проблему и алгоритмизировать шаги по достижению цели. При этом самостоятельная разработка и конструирование технических моделей развивает пространственное мышление обучающихся посредством реализуемой предметной деятельности, которая предполагает работу с материалом и оборудованием, самостоятельное изготовление и конструирование технических моделей, мотивируя обучающихся на проектную деятельность.

Проблемно-поисковой деятельности способствуют школы инновационного мышления – детские технопарки «Кванториум», реализующие образовательную деятельность с новым подходом к обучению, акцентирующей областью выделяя работу по инженерным направлениям и научным исследованиям.

Особенностями работы данных центров является то, что занятия проходят не в кружках, а квантумах (аэроквантум, автоквантум, биоквантум, космоквантум, геоквантум, промдизайнквантум, наноквантум, энеджикиквантум, промробоквантум, VR/AR-квантум, ITквантум, хайтек, data-квантум), что несёт под собой идею того, что каждый ребёнок есть энергия, которую можно направить на решение любой задачи [6, С. 122-124]. Развитию мыслительных способностей способствует образовательная политика, направленная не на традиционную передачу знаний, а на поднятие познавательного интереса воспитанников посредством учения задавать вопросы, верифицировать большие объёмы информации и отработку генерации нестандартных решений.

Основная деятельность обучающихся в технопарке: работа с приборами и оборудованием; приобретение новых навыков в ходе практической деятельности; работа по изобретению новых продуктов; решение реальных производственных задач (под руководством опытных наставников, предпринимателей бизнеса и промышленности).

Для детей также функционирует мобильные технопарки, задача которых вовлечь максимальное число обучающихся в техническое творчество, даже если они живут в отдалённых городах и сёлах. Передвижные платформы оснащены высокотехнологичным оборудованием (от станков термо- и механообработки до операционных микроскопов для нейрохирургии), с которым обучающиеся работают 2 недели, а после истечения срока обучение переходит в дистанционный формат на 3-4 месяца. Далее технопарк возвращается, и дети продолжают исследования и завершают проект.

Школы инновационного мышления – детские технопарки «Кванториум», воспитывают новое поколение инженеров и осуществляют образовательную деятельность с применением высокотехнологичного современного оборудования.

За процессом создания автоматизированных технических систем и механизмов с мощными микропроцессорами стоит наука робототехника. Робототехника присутствует в строительной, промышленной, бытовой, военной, космической, авиационной и подводной сферах технической деятельности, требующих инновационных методов и способов решения актуальных проблем [4]. Данная область нуждается в молодых специалистах, которых уже сейчас готовит междисциплинарное направление в системе образования – образовательная робототехника.

Образовательная робототехника базируется на знаниях электроники, механики, физики, математики, мехатроники, кибернетики и информационно-коммуникационных технологий. В основе обучения детей робототехнике лежит работа над конструированием, которая вовлекает обучающихся в техническое творчество.

Образовательный конструктор, отвечающий критериям современного развития технического творчества, должен иметь неограниченное количество вариантов конструирования, благодаря которому ребёнок сможет воплотить максимальное число идей. Составляющие конструктора должны быть разнообразны по своему функционалу, давая возможность усложнения проектируемой конструкции. Набор конструктора должен позволять детям формировать конструкции, схожие с реальными объектами.

На начальном этапе обучения рациональным будет использование линейки конструкторов HUNAMRT Kicky-Basic. Изучать основы конструирования лучше на ярких пластмассовых деталях с простыми механизмами и соединениями. В данном наборе также присутствуют такие электронные элементы как датчики, моторы и пульт управления, позволяющие изучить основы робототехники. С переходом на новый уровень есть необходимость приобретения линеек с программируемыми элементами.

Робототехническое конструирование является инновационной формой развития детского технического творчества, которое вовлекает детей в проектирование объектов, моделей и систем, а также способствует развитию критического и творческого мышления, навыков анализа и контроля деятельности, коммуникативных навыков в коллективной работе.

Когда приходит время продемонстрировать все полученные знания на практике, на помощь приходит такая инновационная форма как хакатон. Из форума для разработчиков за несколько лет хакатон перерос в мероприятие, проводимое не только по программированию, но и затрагивающее образовательную и социальную сферы. Сейчас хакатон – это соревновательная площадка для людей, заинтересованных в решении насущных проблем [3]. Касаемо технического творчества, хакатоны являются возможностью реализации научно-технических проектов как решений задач, поставленных компаниями-организаторами.

Данные компании-спонсоры присутствуют на площадке хакатона во время его проведения и напрямую взаимодействуют с участниками, оказывая им профессиональную помощь и консультируя по возникающим вопросам. Для эффективной работы специалисты могут проводить лекции, семинары, мастер-классы, тренинги, стратегические сессии, воркшопы и дискуссионные площадки, направленные по актуальным темам. Процесс коллаборации не остаётся незамеченным. Хакатон объединяет активных и заряженных людей, которые не только соревнуются друг с другом или командами, но и перенимают опыт соперников.

Если для участников хакатон – это площадка демонстрации себя, своих знаний и опыта, неординарного подхода к решению задач, то для организаторов это возможность заметить талантливых юных специалистов, с которыми можно будет продолжить работу. В технопарке «Инжиниринг МГТУ им. Н.Э. Баумана» регулярно проводятся хакатоны по инженерным направлениям, позволяющие участникам расти в техническом творчестве и реализовывать инженерные идеи в практической деятельности.

Хакатон как инновационная форма развития детского технического творчества в учреждениях дополнительного образования является высокоэффективной формой практической деятельности обучающихся. Данная инновационная форма

позволяет в короткий срок прокачать критическое мышление, умение работать в команде, презентовать себя и продукты своей деятельности, а также умение работать в стрессовой ситуации.

Современное информационное общество вносит новые стандарты профессионального мастерства личности [2, С. 116-123]. Интерактивные формы организации образовательного процесса ставят в приоритет активность обучающихся, которую стимулирует именно педагог, всецело поддерживающий инициативность обучающихся. Обучение с помощью интерактивных форм развивает аналитическое и критическое мышление, внутреннюю интеллектуальную и эмоциональную активность, инициативу, творчество и изобретательность обучающихся.

Применение сервисов WEB 2.0 в техническом творчестве позволяет не только достигать один из принципов обучения – прочность – но и показывать обучающимся возможность самостоятельного создания интернет сервисов, приложений и виртуальных игр. Рассмотрим такие сервисы:

1. <http://learningapps.org> LearningApps.org позволяет создавать упражнения онлайн, которые могут быть интегрированы в сценарий образовательного процесса. Работу упрощает возможность использовать уже готовые шаблоны различных видов упражнений.

2. <http://puzzlecup.com/crossword-ru/> Самостоятельное создание онлайн-кроссвордов и проработка алгоритмизации их работы возможно с помощью данного портала.

3. <http://www.classtools.net/> На данной платформе обучающиеся могут не только закрепить полученные знания, но и выступить в роли конструкторов разноформатных универсальных дидактических игр в онлайн формате.

4. <http://www.flashcardmachine.com/> С помощью данного электронного ресурса обучающиеся могут разрабатывать собственные флэш-карты для закрепления знаний посредством наглядного материала и создавать индивидуальные страницы с целью повышения качества своей деятельности в техническом творчестве.

Интерактивные формы позволяют разрабатывать авторские технические приложения и сервисы, обращаясь к познавательной активности обучающихся и способствуя эффективному усвоению нового материала.

Современное образование должно обеспечивать развитие самостоятельного мышления обучающихся и формирование их интереса к техническому творчеству. Этому в полной мере способствует внедрение в образовательную деятельность учреждений дополнительного образования детей инновационных форм организации образовательного процесса, которые представляют собой систему альтернативных высокоэффективных форм организации образовательного процесса, способную всесторонне охватить и поддержать развитие и становление детей в техническом творчестве.

Школы инновационного мышления – детские технопарки «Кванториум» воспитывают новое поколение инженеров и осуществляют образовательную деятельность с применением высокотехнологичного современного оборудования. Хакатон является высокоэффективной формой практической деятельности обучающихся, позволяя юным специалистам поработать над созданием совершенного нового проекта или продукта, имеющего практическую ценность на данном этапе научно-технического развития общества. Робототехническое конструирование стоит в основе формирования пространственного мышления и учит азам работы над техническим проектированием объектов. Интерактивные формы организации образовательного процесса позволяют разрабатывать авторские технические приложения и сервисы.

**Выводы.** В настоящее время государство как никогда заинтересовано в привлечении молодежи в научно-техническую сферу профессиональной деятельности и повышении престижа научно-технических профессий. Инновационные формы развития детского технического творчества в учреждениях дополнительного образования формируют интерес детей к техническому творчеству, поддерживают их развитие и становление в нём на высоком уровне. Порождая нечто качественно новое и отличающееся неповторимостью, оригинальностью и уникальностью, техническое творчество выступает в роли двигателя прогресса.

#### **Литература:**

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002. – С. 289.
2. Ворожейкина, А.В. Инновационные формы обучения как средство формирования и развития личности обучающихся всех уровней образования / А.В. Ворожейкина // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2018. – Т. 10. – № 1. – С. 116-123.
3. Голикова, Л.В. Scratch-хакатон для начинающих программистов [Электронный ресурс]: научная статья / Л.В. Голикова // Исследователь. – 2020. – №2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/scratsh-hakaton-dlya-nachinayuschih-programmistov>
4. Осипов, Н.В. Развитие технического творчества обучающихся в условиях дополнительного образования: дис. – 2019. – Режим доступа: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/13087/2/Osipov2.pdf>.
5. Федеральная целевая программа «Развитие дополнительного образования детей в Российской Федерации» до 2020 года.
6. Чайка, А.Н. Кванториум – новый российский формат дополнительного образования детей в сфере инженерных наук МБОУ ДО «Детский технопарк «Кванториум» / А.Н. Чайка // Наука и образование: новое время. – 2017. – № 3(4). – С. 122-124.

**Педагогика**

**УДК 372.8**

**магистрант Муртазаев Аюб Мусибекевич**

Чеченский государственный педагогический университет (г. Грозный);

**профессор кафедры экологии и безопасности**

**жизнедеятельности Оказова Зарина Петровна**

Чеченский государственный педагогический университет (г. Грозный)

### **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ЗНАНИЙ ПО ОСНОВАМ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ТЕРРОРИЗМУ**

*Аннотация.* Теоретическая основа обеспечения безопасности образовательного процесса в случае возникновения террористического акта представляет собой комплексный взгляд на проблему, основные пути ее решения, факторов, которые обусловили ее возникновение. Следовательно, в качестве теоретической основы безопасности образовательного учреждения, а именно общеобразовательной школы можно назвать модель, в процессе работы, которой появляется возможность получить ответы на основные вопросы, касающиеся обеспечения безопасности и выбора оптимального решения при разработке алгоритма действий в случае возникновения чрезвычайной ситуации в образовательном учреждении. Цель – рассмотреть теоретические аспекты обеспечения безопасности образовательного процесса в случае

террористического акта. Методы исследования. Теоретический, заключающийся в анализе отечественных и зарубежных литературных источников по проблеме обеспечения безопасности образовательных учреждений. Мониторинг на современном этапе является фундаментом эффективной работы по обеспечению безопасности образовательного учреждения. Теоретическая основа обеспечения безопасности участников образовательного процесса в случае террористического акта представляет собой сложную многокомпонентную систему, соблюдение всех пунктов которой является гарантией безопасного образовательного процесса в целом.

*Ключевые слова:* образовательный процесс, безопасность, террористический акт, теоретическая основа, педагогический коллектив, образовательная организация.

*Annotation.* The theoretical basis for ensuring the safety of the educational process in the event of a terrorist act is a comprehensive view of the problem, the main ways of solving it, the factors that led to its occurrence. Therefore, as a theoretical basis for the safety of an educational institution, namely a general education school, one can call a model, in the process of which it becomes possible to get answers to basic questions regarding security and the choice of the optimal solution when developing an algorithm of actions in the event of an emergency in an educational institution. The goal is to consider the theoretical aspects of ensuring the safety of the educational process in the event of a terrorist act. Research methods. Theoretical, consisting in the analysis of domestic and foreign literary sources on the problem of ensuring the safety of educational institutions. Monitoring at the present stage is the foundation of effective work to ensure the safety of an educational institution. The theoretical basis for ensuring the safety of participants in the educational process in the event of a terrorist act is a complex multicomponent system, the observance of all points of which is a guarantee of a safe educational process as a whole.

*Keywords:* educational process, security, terrorist act, theoretical basis, teaching staff, educational organization.

**Введение.** Теоретическая основа обеспечения безопасности образовательного процесса в случае возникновения террористического акта представляет собой комплексный взгляд на проблему, основные пути ее решения, факторов, которые обусловили ее возникновение. Следовательно, в качестве теоретической основы безопасности образовательного учреждения, а именно общеобразовательной школы можно назвать модель, в процессе работы, которой появляется возможность получить ответы на основные вопросы, касающиеся обеспечения безопасности и выбора оптимального решения при разработке алгоритма действий в случае возникновения чрезвычайной ситуации в образовательном учреждении [7, 9].

Цель – рассмотреть теоретические аспекты обеспечения безопасности образовательного процесса в случае террористического акта.

Теоретический, заключающийся в анализе отечественных и зарубежных литературных источников по проблеме обеспечения безопасности образовательных учреждений.

**Изложение основного материала статьи.** В качестве основных компонентов безопасности образовательного учреждения конца прошлого века можно было назвать ответственность руководства образовательного учреждения, ответственность указанной категории работников, которую они бы несли в случае возникновения чрезвычайных ситуации и появлении угрозы жизни и безопасности учащихся за несоблюдение правил пожарной безопасности, охраны труда и других общепринятых мер защищенности.

Начало нынешнего века характеризовалось некоторым снижением требований к безопасности образовательных учреждений, что в объемах финансирования на ее обеспечение. Это повлекло за собой снижение уровня защищенности в образовательном учреждении. Указанный период времени был «богат» на различные чрезвычайные ситуации в школах, а именно пожары, террористические акты, факты алкоголизма, наркомании и отравления [2, 6].

Произошедшая серия террористических актов в образовательных учреждениях, как в России, так и за рубежом говорило о возросшей потребности в кадрах в области основ безопасности жизнедеятельности, о готовности работать в условиях чрезвычайной ситуации каждого сотрудника образовательного учреждения и комплексного функционирования всей образовательной системы в сложной ситуации, необходимости корректировки ее деятельности в условиях рыночной экономики, объединении в мировом образовательном пространстве. Особое значение стало придаваться защите прав и интересов участников образовательного процесса [1, 8].

На современном этапе эффективная деятельность образовательного учреждения, в том числе и обеспечение безопасности его возможна при объединении национального управления. Субсидирования в переносом части затрат на региональный бюджет, непосредственно образовательные организации, на лиц, которые имеют непосредственное отношение к организации образовательного процесса, самих учащихся, их семьи. Возросла роль и Попечительских советов образовательных учреждений [4].

Мониторинг на современном этапе является фундаментом эффективной работы по обеспечению безопасности образовательного учреждения. Кроме того, он позволяет сделать прогноз возникновения возможных угроз и, следовательно, разработать комплексную систему безопасности образовательного учреждения [3].

Какая она, система безопасности современного образовательного учреждения? Просто красивая или реально надежная? Со спокойным уверенным лицом или с не дорогим монитором? Все будет зависеть от того, какой ее видит современный педагог, преподаватель основ безопасности жизнедеятельности прежде всего.

В соответствии с Законом Российской Федерации "Об образовании" (ст. 51, п. 1.7) "Образовательное учреждение создает условия, гарантирующие охрану и укрепление здоровья обучающихся и воспитанников. Ответственность за создание необходимых условий для учебы, труда и отдыха обучающихся, воспитанников образовательного учреждения несут должностные лица образовательного учреждения в соответствии с законодательством РФ и Уставом данного образовательного учреждения" [5].

Разработанная система мер по обеспечению безопасности, а именно правила и инструкции, должна носить прежде всего профилактический, профилактический характер. Обязательным условием организации безопасных и здоровых условий труда для сотрудников, проведения занятий со студентами является соблюдение требований безопасности сотрудниками и руководителями образовательного учреждения. Другими словами, теоретической основой безопасности образовательного учреждения сегодня является безопасность и охрана труда в общеобразовательной школе, организованная на высоком уровне и направленная на полное устранение нештатных ситуаций в учебном процессе [14, 27].

Основной вектор безопасности образовательного процесса характеризует фундамент теории безопасного образования, определяя параметры оптимального решения проблемы того или иного компонента безопасности. Основные составляющие системы безопасного образования выглядят следующим образом.

Законность. Как гласит Конституция Российской Федерации (ч. 3, ст. 55) «Права и свободы человека и гражданина могут быть ограничены в той мере, в какой это необходимо в целях защиты основ конституционного строя, нравственности, здоровья, прав и законных интересов других лиц, обеспечения обороны страны и безопасности государства» [8].

Гуманность. Это прежде всего уважение и учет интересов личности независимо от ее возраста и положения.



Современный педагог, ввиду большой загруженности, периодически отходит от указанного постулата, это влечет за собой ответную реакцию, что существенно увеличивает риск возникновения чрезвычайной ситуации в общеобразовательном учреждении.

**Демократичность.** Данный постулат предусматривает учет мнения всех членов образовательного процесса – учащихся, педагогов и родителей. В некоторых случаях эти мнения не совпадают, тогда возникает необходимость конструктивного диалога с целью выработки оптимального решения той или иной проблемы.

**Тесное взаимодействие со службами безопасности, хозяйственными и силовыми структурами, обеспечивающими безопасность образовательного процесса.** В данном случае полезны как официальные, так и не официальные взаимоотношения, важно сохранить атмосферу доверия.

**Рациональность и экономичность.** Безопасность с экономической точки зрения представляет собой систему мероприятий, которая отличается достаточно высокой стоимостью, но в конечном итоге рентабельность ее несомненна. Это касается системы мероприятий, имеющих место в ежедневной организации образовательного процесса. Как правило, проводимые мероприятия могут существенно отличаться по стоимости, причем, стоимость и эффективность не всегда находятся в прямой зависимости. Иногда бдительный сторож может принести больше пользы, чем новомодная система видеонаблюдения.

В настоящее время ведется разработка паспортов безопасности. Данный документ, созданный без предварительного анализа деятельности образовательного учреждения влечет за собой дополнительные трудности в организации учебного процесса, причём о повышении уровня безопасности в данной ситуации речь не идет. Польза от разработки паспортов безопасности является достаточно спорным вопросом. В большинстве случаев все мероприятия стали сводиться к созданию многочисленных копий указанных документов.

**Организованность, непрерывность.** Безопасность образовательного учреждения – это не событие одного дня, это планомерный, ежедневный процесс. Образовательное учреждение – это «сложный организм», в котором в любой момент может произойти сбой при нарушении условий его эксплуатации.

**Предвидение и упреждение.** В данной ситуации особую актуальность приобретает выражение «предупрежден, значит вооружен». Существует большое количество простых и эффективных приемов, призванных повысить уровень готовности сотрудников образовательного учреждения к чрезвычайной ситуации. При этом по ряду причин этими способами пренебрегают в большинстве образовательных учреждений, также не принимают во внимание возможность прогнозирования чрезвычайных ситуаций. По-прежнему большой популярностью пользуется русское «авось» [1].

**Системность и целостность.** Единое целое – это именно тот принцип, который находится в базовой части всей системы безопасности образовательного учреждения в конкретной чрезвычайной ситуации. Научно обоснованная и грамотно апробированная система безопасности является результатом объединения многочисленных элементов, входящих в ее состав, использования современных средств защиты, оповещения и информационной поддержки, а также противодействия потенциальным чрезвычайным ситуациям в образовательном учреждении, на всех уровнях и среди всех участников образовательного процесса, включая семью, как одного из основных участников. При этом важен четкий контроль перемещения учащихся в пространстве.

**Научность и информационное обеспечение.** Методические рекомендации, высокий уровень подготовки специалистов, что не маловажно высокие затраты – все это необходимые составляющие для обеспечения безопасности. Важно использовать накопленный опыт в обеспечении безопасности, нет необходимости тратить силы и средства на собственные разработки в данной области. В агентствах безопасности и охранных организациях, как правило, уже имеются необходимые методические и практические разработки, которые прошли апробацию на базе образовательных учреждений [6].

Все вышеизложенное находится в действующих нормативно-правовых актах по безопасности образовательных учреждений. При этом необходимым условием безопасного функционирования любого образовательного учреждения можно назвать развития культуры безопасности личности, безопасного поведения. Следовательно, кроме общепринятых норма и правил поведения необходим персональный кодекс безопасности для каждого участника образовательного процесса:

- приобретите навык прогнозирования возникновения опасностей независимо от вашего местонахождения;
- анализируйте факторы, причины и виды опасностей (накапливайте необходимые знания и собственный жизненный опыт);
- рассматривайте алгоритмы действий по преодолению чрезвычайных ситуаций либо по существенному снижению уровня опасности (накапливайте и отработывайте умения);
- не пренебрегайте возможностью консультации у более опытных коллег и товарищей;
- старайтесь соизмерять целесообразность риска: стремитесь к обоснованным рискам, избегая по возможности ситуаций, связанных с необоснованным риском;
- в своей деятельности стремитесь к оптимальному решению того или иного вопроса, когда основная цель – свести опасность к минимуму;
- в случае возникновения критической ситуации (несмотря на все предпринятые меры) старайтесь соблюдать спокойствие, избегая затрат сил и времени на панику, ибо паника – это фрагмент потенциальных ошибочных действий, которые могут повлечь серьезные последствия для участников образовательного процесса;
- с целью совершенствования навыков активно использовать инновационные технологии, в частности квесты, интеллектуальные игры, элементы моделирования.

Сформулированные правила поведения автоматически создают определенную область деятельности, где даже без подготовки есть вероятность принятия верного решения достаточно велика и ошибиться практически невозможно. Как гласит одна из аксиом безопасности – грамотно сформулированная цель – это половина решения проблемы.

Основными векторами обеспечения безопасности образовательного учреждения в случае возникновения террористического акта, и, следовательно, всех участников образовательного процесса являются следующие:

- повышение качества жизни и социального благополучия воспитанников и учителей;
- создание условий безопасного функционирования образовательного учреждения;
- комплексная охрана всех участников образовательного процесса, их прав, интересов и имущества от негативных воздействий;
- сокращение объемов последствий от негативного воздействия и последствий чрезвычайных ситуаций.

Задачи мероприятий по обеспечению безопасности ОУ:

- воспитание системы приемов готовности к чрезвычайным ситуациям, противодействию им, оценка и дифференциация видов опасностей, путей их преодоления;
- установление причин и характерных черт чрезвычайных ситуаций по первым признакам, их предотвращение и

устранение;

- создание условий для соблюдения права и навыка самозащиты, спасения и защиты окружающих;
- нормативно-правовое, техническое, экономическое обеспечение системы безопасности образовательного учреждения;
- воспитание культуры безопасного мышления и поведения, интереса каждого обучаемого, родителя и педагога к обеспечению безопасной деятельности образовательного учреждения.

Министерство образования и науки России неоднократно направляло в региональные органы управления образованием различные приказы, инструкции, рекомендации и письма по обеспечению безопасности ОУ, которые учитываются при разработке правил безопасного функционирования конкретного образовательного учреждения [7].

В частности, за основу взято письмо Минобрнауки РФ «Об обеспечении безопасности в образовательных учреждениях» от 30.08.05 г. № 03-1572, где говорится, что обеспечение безопасности и антитеррористической защищенности образовательных учреждений "возможно только путем применения комплексного подхода, сочетающего в себе мероприятия по противодействию терроризму, меры по развитию общей культуры обучающихся в области БЖ, обучение безопасному поведению в опасных и чрезвычайных ситуациях природного, техногенного и социального характера».

Это письмо, по сути, стало руководством к повышению уровня значимости преподавания курсов ОБЖ и БЖ в качестве основного элемента системыв безопасности, воспитания культуры безопасности обучающихся и сотрудников образовательных учреждений.

Интегрированная система безопасности образовательного учреждения включает в себя:

1. Создание и укрепление учебно-материальной базы безопасности.
2. Важно провести обучающие курсы для каждой группы участников образовательного процесса по направлению «Безопасность жизнедеятельности в условиях чрезвычайных ситуаций». Важен акцент именно на террористических актах.
3. Организационные меры.
4. Мероприятия по предупреждению несчастных случаев: ведение журналов инструктажей, периодических осмотров оборудования и т.д.; проверка, окраска и испытание механизмов и станочного оборудования, регулярные практические занятия со всеми участниками образовательного процесса с привлечением в случае необходимости сотрудников соответствующих ведомств, составление соответствующих актов и т.д. [2].

Кроме того:

- знакомство с сотрудниками коммунальных служб, обслуживающих образовательное учреждение (важно, чтобы их знали в лицо);
- рассмотреть зоны возможной закладки взрывного устройства, складирования взрывоопасных веществ, или комбинирования взрывоопасных смесей;
- усилить контроль за лицами, проходящими в здание и на территорию образовательного учреждения;
- своевременно устанавливать и ремонтировать системы извещения и взаимной информации, тревожные кнопки;
- содержать в чистоте территорию, прилегающую к зданию образовательного учреждения, именно так выявляется возможность обнаружения посторонних предметов, появляющихся в непосредственной близости.

Определенные рекомендации разрабатываются для персонала, родителей и учащихся:

- предупредите, что нельзя пускать в дом посторонних незнакомых, не рассказывали о семейных делах, сведений о работе, местонахождении членов семьи в данный момент; не брали никаких пакетов, если не знают, что в них и от кого они;
- желательно выходить с работы или из образовательного учреждения группой, так как передвижение в группе может существенно повысить уровень безопасности;
- по возможности обеспечить сопровождение взрослых при передвижении детей в школу; важно, чтобы педагоги и сотрудники образовательного учреждения знали с кем можно отпускать детей из образовательного учреждения;
- не открывать двери незнакомым людям, которые выдают себя за монтеров, продавцов, сотрудников домоуправления и пр.;
- важно поддерживать миролюбивые отношения с соседями, чтобы пенсионеры и женщины, проводящие много времени возле дома, могли вовремя донести необходимую информацию, предупредив вас о подозрительных людях;
- довести до членов семьи алгоритм действия в случае похищения, важно иметь необходимые номера телефонов, по которым надо звонить;
- по возможности добираться на работу и с нее, используя разные маршруты, чтобы исключить факт наблюдения за передвижением потенциальной «жертвы»;
- необходимо выбирать для передвижения оживленные места, избегать пустынных улочек и проселочных дорог.

**Выводы.** Теоретическая основа обеспечения безопасности участников образовательного процесса в случае террористического акта представляет собой сложную многокомпонентную систему, соблюдение всех пунктов которой является гарантией безопасного образовательного процесса в целом.

#### Литература:

1. Ажиев А.В., Калманова Ц.А., Гадаборшева З.И., Тотиков З.В., Басиева А.В. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе // Свидетельство о регистрации базы данных 2020621563, 27.08.2020. Заявка № 2020621462 от 21.08.2020.
2. Ажиев А.В., Оказова З.П., Калманова Ц.А. Методы педагогических исследований // Свидетельство о регистрации базы данных 2020620376, 28.02.2020. Заявка № 2020620221 от 18.02.2020.
3. Герасимова О.Н. Влияние психологического фактора на образовательный процесс и процесс становления личности школьника / О.Н. Герасимова, Н.Н. Кучерова // Материалы Международной научно-практической конференции «Образование: традиции и инновации». – Белгород. – 2016. – С. 79-81.
4. Елисеева Н.В. Формирование готовности учащихся старших классов к эффективным действиям в экстремальных ситуациях / Н.В. Елисеева // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Безопасность и адаптация человека к экстремальным условиям среды и деятельности». – Челябинск. – 2014. – С. 189-194.
5. Корсунова А.С. Некоторые аспекты образовательного процесса в условиях цифровизации (на примере арбитражного процесса) / А.С. Корсунова // Материалы Международной научно-практической конференции с международным участием «Высшее образование для XXI века: роль гуманитарного образования в контексте технологических и социокультурных изменений». – Москва. – 2019. – С. 713-717.
6. Любимова М.А. Процесс управления качеством образовательного процесса в образовательном учреждении / М.А. Любимова // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Информационные технологии. – 2016. – № 1 (7). – С. 106-109.

7. Москаленко М.С. Педагогическое сопровождение позитивного развития эмоционально-волевой сферы подростка в процессе преодоления детско-родительских конфликтов: автореф. дис. канд. психол. наук. – Москва, 2012. – 24 с.

8. Муханова И.В. Информационные технологии как фактор мотивации участников образовательного процесса / И.В. Муханова, К.Р. Пашаев // Евразийский союз ученых. – 2018. – № 2-3 (47). – С. 45-47

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук Мухаметшин Александр Тагирович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Гжельский государственный университет» (п. Электроизолятор);

доктор педагогических наук, профессор Жданова Светлана Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Гжельский государственный университет» (п. Электроизолятор)

### РАЗВИТИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МАГИСТРАНТА В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В статье охарактеризованы возможности формирования и развития методологической культуры магистранта в университете в рамках специальной учебной дисциплины. Актуальность состоит в том, описано содержательное насыщение методологической культуры магистранта в совокупности компетенций, лежащих в основе портрета выпускника университета, который знает, умеет и владеет необходимым потенциалом профессионально-личностного характера для будущей профессии. Особое внимание уделяется способности изучать и применять методы анализа, критики и оценки научных достижений; выделять проблемную педагогическую ситуацию и приоритетные вопросы, требующие решения; выстраивать теоретические базовые основания и научно обоснованные положения. Раскрыты цель и основные задачи методологии в профессиональном образовании, требующие внимания и культуры магистранта к научному поиску и мастерству исследователя с помощью педагогических методов и технологий изучения общих и частных проблем в области педагогики и образования. Используются методы критического анализа комплекса образовательных дисциплин, сопутствующих накоплению содержательного базиса методологической культуры обучающихся и способов ее реализации. Описаны и учитываются взаимосвязи предшествующих, параллельно осваиваемых и последующих учебных дисциплин, влияющих на обогащение методологической платформы профессии будущего выпускника. В результате обоснованы необходимость и возможности взаимодействия науки и практики с учетом требований современности и социального заказа общества на компетентность научно-педагогических работников, соответствующих критериям и индикаторам успешного становления методологической культуры специалиста. В выводах акцентированы ресурсы исследования современных проблем образования в рамках технологической и преддипломной практики магистранта, по итогам которых выполняется и защищается его выпускная квалификационная работа.

*Ключевые слова:* высшее образование, методология педагогики и образования, методологические принципы взаимодействия науки и практики в сфере образования.

*Annotation.* The article describes the possibilities of forming and developing the methodological culture of a graduate student at the university within the framework of a special academic discipline. The relevance lies in the fact that the content saturation of the methodological culture of a graduate student is described in the totality of competencies underlying the portrait of a university graduate who knows, is able and possesses the necessary potential of a professional and personal nature for a future profession. Special attention is paid to the ability to study and apply methods of analysis, criticism and evaluation of scientific achievements; to identify the problematic pedagogical situation and priority issues that need to be addressed; to build theoretical foundations and scientifically sound provisions. The purpose and main objectives of the methodology in vocational education are disclosed, requiring the attention and culture of the undergraduate student to the scientific search and the skill of the researcher with the help of pedagogical methods and technologies for studying general and particular problems in the field of pedagogy and education. The methods of critical analysis of the complex of educational disciplines accompanying the accumulation of the content basis of the methodological culture of students and ways of its implementation are used. The interrelations of the preceding, parallel mastered and subsequent academic disciplines affecting the enrichment of the methodological platform of the profession of the future graduate are described and taken into account. As a result, the necessity and possibilities of interaction between science and practice are substantiated, taking into account the requirements of modernity and the social order of society for the competence of scientific and pedagogical workers who meet the criteria and indicators of the successful formation of the methodological culture of a specialist. The conclusions emphasize the resources of the study of modern problems of education within the framework of the technological and pre-graduate practice of a graduate student, according to the results of which his final qualifying work is performed and defended.

*Keywords:* higher education, methodology of pedagogy and education, methodological principles of interaction between science and practice in the field of education.

**Введение.** Погружение магистрантов университета в изучение базисных оснований взаимосвязанных структурных звеньев педагогической системы предусматривает освоение ими собственно педагогики и науковедения о теории, методике и практике педагогики и образования, с целью развития их методологической культуры. Общая педагогика, как базовая научная дисциплина интегрирует методологические основы и содержание всех педагогических дисциплин, определяя и отражая их общее и особенное; используется в категориально-понятийном поле различных дисциплин педагогического профиля. Это, в свою очередь обеспечивает научно направленное общение и взаимопонимание исследователей при гармоничном согласовании общеметодологических и частных конкретных аспектов общего педагогического знания.

Особыми структурными компонентами высшего уровня организации педагогической науки являются: методология образования; история, теория и методика воспитания; дидактика; методика и технологии обучения; управление образовательными системами и организациями. В таком едином сочетании элементов системы отражается целостность общей картины педагогической действительности в реальности.

Цель исследования – рассмотреть наиболее глубокое освоение методологии основ педагогики и образования магистрантами университета происходит в рамках учебной дисциплины «Методология и методы научного исследования», с соблюдением требований федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование. Именно здесь начинается их знакомство с общей педагогикой и со спецификой предмета других, близких по смыслам и целевым ориентирам, групп научно обоснованных

дисциплин по организации образования обучающегося: «Дошкольная педагогика», «Социальная педагогика», «Профессиональная педагогика», «Специальная педагогика». Общие методологические основания, изученные магистрантами, позволяют им в дальнейшем осмыслить свой статус в отношении каждой отрасли педагогики, выстроить стратегию углубленного исследования того профиля, который привлекает их интерес, и изучить его во всех проявлениях с целью дальнейшего практического использования данного базового знания в своей профессии.

**Изложение основного материала статьи.** Дан теоретический анализ научной литературы, отражающий специфику преподавания в магистратуре, особенности интегративного синтеза межпредметных связей, совокупность аналитических методов, позволяющих делать обобщение, прогнозирование и проектирование дальнейшего хода исследования.

В результате было выявлено обоснование формирования компетенций магистранта, способствующих получению опыта исследователя в реализации педагогических ситуаций и событий с позиции методологических подходов к пониманию их сущности, содержания и методов активизации в педагогическом пространстве. В программной документации заданы модули и блоки описания деятельности преподавателя, пошагово ведущего магистранта в результативном научном поиске. При этом закладываются индикаторы уровня достижения компетенций, со своеобразными насыщенными задачами и формулировками: знает, умеет, владеет.

На примере анализа одной из компетенций, заявленных в программе, рассмотрим возможность представить обучающемуся спектр его педагогического инструментария, приводящего к стратегии и тактике успешности в профессии. Данная компетенция предусматривает, что выпускник магистратуры способен осуществлять критический научный анализ проблемных ситуаций в теории и практике образования на основе общеметодологических подходов, прежде всего, системного, что позволит в дальнейшем осознанно и основательно вырабатывать собственную стратегию необходимых действий [2].

При этом вырабатывается комплекс совокупного предъявления содержательно наполненных компонентов профессионально-педагогического образования для обучающегося магистранта:

- он знает методы анализа, критики и оценки научных достижений, соответствующих современным требованиям; имеет понятие об основных принципах критического анализа педагогических систем, моделей, событий;

- он умеет выделять проблемную педагогическую ситуацию, описывать ее специфические особенности; определять принципиально важные основные вопросы, которые нужно обнаружить в процессе анализа; формулировать первичные гипотезы, требующие проверки в практике; раскрывать различные явления педагогической действительности в их многообразии и уникальности; выявлять и адекватно сопоставлять альтернативные позиции изучения педагогических событий и явлений; инвариантность и совокупность вариантов разрешения проблем и решения педагогически целесообразных задач; выращивать новое знание на основе проведенного анализа и синтеза; собирать в процессе научного поиска свежие данные, факты и сведения по неоднозначно трактуемым научным проблемам, относящимся к профессионально-педагогической области;

- он владеет навыками выстраивания теоретических базисных оснований, множества преимуществ и граней дефицитов; профилактики сложности применимости научных положений; умениями обнаружения скрытых связей, взаимозависимостей на основе глубокой интеграции; синтезирования информации, практического внедрения научных положений; навыками доказательной аргументации обоснованной и выработанной стратегии и тактики положительного решения обнаруженных проблем в рамках педагогической или образовательной ситуации; разработки конкретных действий на фоне общих принципов проектирования результатов с учетом предпочитаемых возможностей для профессионально-педагогического успеха [1].

В соответствии с заявленными индикаторами определяются планируемые результаты обучения по дисциплине «Методология и методы научного исследования», содержащиеся в знании методов критического анализа и оценки педагогической действительности, включая теорию и практику образования. Они дополняются комплексом умений магистранта выделить и охарактеризовать проблемные ситуации педагогики и образования, определив ключевые ее моменты и совокупность вопросов, требующих особого научно-педагогического внимания к их анализу и синтезу. И еще остается постоянно востребованным осознанное владение навыками выделения главного и второстепенных акцентов, для определения приоритетов базисных основ при выработке стратегии и дополнительной тактики в решении проблемной педагогической ситуации, явления, события в непредсказуемых обстоятельствах образовательной практики.

Немаловажным звеном в развитии профессионально-личностных качеств магистрантов представляется нам та часть программы, которая обращена напрямую к субъекту образования, к формированию опыта и образа магистранта – выпускника, компетентного и грамотного, умеющего использовать полученное знание методологического характера на практике.

По набору компетенций он способен определять и выстраивать методически и практически приоритеты собственной профессиональной деятельности и оттачивать способы повышения ее эффективности и совершенствования на основе самооценки; способен осознанно проектировать содержание и методы профессионально – педагогической деятельности, базируясь на специальных научных знаниях и конкретных результатах своих, проведенных в различных социально-педагогических условиях, исследований [5].

Остановимся еще на одном аспекте, существенно влияющем на процесс развития методологической культуры магистранта в сфере высшего профессионально-педагогического образования. Это взаимопроникновение и взаимовлияние всех составляющих образовательного процесса на методологическое мышление обучающихся.

В ходе реализации программы о методологии и методах педагогики образования учитывается весь комплекс образовательных дисциплин, сопутствующих накоплению методологического базиса для обучающихся. Тщательно продуманы и учитываются взаимосвязи предшествующих, параллельно осваиваемых и последующих учебных дисциплин, которые обогащают методологическую платформу профессии.

В частности, в начале педагогическая инноватика выступает в связке с ознакомительной практикой и научно-исследовательской работой. И в дальнейшем, параллельно проходит изучение таких дисциплин, как философия современного образования, психологии развития, креативная педагогика и психология, в дополнение основ методологии как базиса последовательного освоения частных методик педагогики и теорий образования [3; 4].

Естественным продолжением такого всестороннего охвата и глубины концептуально – методологического знания является исследование современных проблем педагогической науки и образования в рамках технологической (проектно-технологической) и позже на преддипломной практики магистранта, которая завершается выполнением выпускной квалификационной работы, включая подготовку и процедуру ее защиты.

**Выводы.** Таким образом, происходит последовательное гармоничное слияние методологических вершин педагогики и образования, и прикладных базовых ценностей и ориентаций в профессиональной научно – теоретической и практической профессиональной подготовке магистрантов. Знание осваивается как специфичный продукт общественной материальной и духовной деятельности социума, получая идеальное выражение в знаковой форме всех объективных свойств и связей мира,

а также, природного и человеческого свойства. Наука предстает в сознании обучающегося как значимая область деятельности человека, с ведущей функцией создания, расширения и углубления знаний о мире, в сочетании их систематизации и классификации, на базе которых происходит построение четкой научной картины мира, обоснованной теории и практики. Наличие методологической культуры обеспечивает магистранту осознанное использование закономерностей функционирования и развития науки, в динамике взаимодействия ее с другими социальными институтами и сферами жизни общества.

#### **Литература:**

1. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции / Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. – М.: Логос, – 2014. – 335 с. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/51634> – ЭБС «IPRbooks»
2. Громкова, М.Т. Педагогика высшей школы: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Громкова М.Т. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2015. – 446 с. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/52045> – ЭБС «IPRbooks»
3. Кочетков, М.В. Коммуникативно-ориентированные технологии профессионального обучения: учебное пособие для студентов вузов / Кочетков М.В. – Красноярск: Сибирский государственный технологический университет, 2014. – 161 с. – [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/29279>. – ЭБС «IPRbooks»
4. Крулехт, М.В. Методология и методы психолого-педагогических исследований / М.В. Крулехт. – Москва: ЮРАЙТ-Восток, 2021. – 196 с.
5. Кручинин, В.А. Психология и педагогика высшей школы. Часть 1 [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / Кручинин В.А., Комарова Н.Ф. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, ЭБС АСВ, 2013. – 197 с. – [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/20793> – ЭБС «IPRbooks»

Педагогика

#### **УДК 37**

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии**

**и педагогики Павлова Светлана Александровна**

ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет» (п. Электроизолятор);

**кандидат педагогических наук, доцент Дудаев Геназ Саид-Хусейнович**

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова» (г. Грозный);

**кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой**

**педагогики и культуры здоровья Анзорова Светлана Петровна**

НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия» (г. Москва)

### **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ**

*Аннотация.* В статье раскрывается понятие и особенности проблемного обучения. Рассмотрены способы технологии проблемного обучения, построение проблемных занятий, роль педагога при решении задач проблемного обучения. Особое значение придается достоинствам проблемного обучения, показаны недостатки проблемного обучения и возможности их преодоления.

*Ключевые слова:* проблемное обучение, организационные формы занятий, проблемно-поисковые ситуации, групповая рефлексия, дидактические технологии, конформное мышление.

*Annotation.* The article reveals the concept and features of problem learning. The methods of problem learning technology, the construction of problem lessons, the role of the teacher in solving problems of problem learning are considered. Particular importance is attached to the advantages of problem learning, the disadvantages of problem learning are shown.

*Keywords:* problem-based learning, organizational forms of classes, problem-search situations, group reflection, didactic technologies, conformal thinking.

**Введение.** Проблемное обучение – это система методов и инструментов обучения, основанная на моделировании реального творческого процесса путем создания проблемной ситуации и управления поиском решения проблемы. Усвоение новых знаний в этом случае представляет собой самостоятельное открытие учениками с помощью учителя [8, С. 96].

Проблемное обучение также предполагает метод активного взаимодействия субъекта с содержанием преподавания, установленный преподавателем, в ходе которого он объединяет объективные противоречия научного знания и методы их решения, мыслит и творчески усваивает знания [7, С. 26].

Основная цель исследования рассмотреть, как работает технология проблемного обучения, насколько важна эта технология для обучающихся и часто ли преподаватели внедряют ее в образовательный процесс.

В соответствии с поставленной целью были выдвинуты следующие задачи:

– Дать определение понятиям «проблемное обучение», «проблемный вопрос», «проблемная задача», «проблемная ситуация»;

– Определить сущность технологии проблемного обучения;

– Выявить плюсы и минусы данной технологии;

– Определить степень важности технологии проблемного обучения.

**Изложение основного материала статьи.** Как отмечают исследователи, в том числе наш многолетний педагогический опыт [3-5], занятия, проводимые с использованием технологии проблемного обучения, дают возможность использовать различные формы организации занятия: диспут, дискуссию, деловую игру, конференция, научный симпозиум, форум, защиту исследовательских и творческих проектов, заседание экспертной группы, мозговой штурм и т.д.

Причём, данные формы успешно применяются как в высшей, так и в средней общеобразовательной школе.

Следует отметить, что выбор той или иной формы организации учебного занятия зависит от ряда условий: целью занятия; уровнем подготовки обучающихся (учащихся, студентов) и их познавательной активности на занятиях; уровнем владения педагогом (или преподавателем высшей школы) методикой организации данных занятий; от педагогического мастерства и педагогической техники педагога в целом.

При этом крайне важно, чтобы выбранная форма способствовала организации самостоятельной учебной деятельности обучающихся по решению поставленной проблемы, а так же стимулировала бы их познавательный интерес к предмету (учебной дисциплине).

Основными методами при реализации технологии проблемного обучения выступают проблемно-поисковые или эвристические, творческо-воспроизводящие и исследовательские методы.

Как отмечает Г.К. Селевко [9], для решения отдельных задач проблемного обучения в арсенале педагогов (преподавателей) должны быть следующие приемы и способы:

1. Способы, направленные на формирование и активизацию отдельных операций мышления, внимания, памяти, восприятия, воображения. Это прежде всего: рифмованное начало урока; модели, диаграммы, схемы, систематизирующие таблицы; анализ, синтез, обобщение, конкретизация, индукция, дедукция, аналогия [9].

2. Применение проблемно-поисковых ситуаций в процессе мыслительной деятельности школьников. Таких как: опорные схемы, диалог, научный спор, мозговой штурм-брейнсторминг, мозговая атака, задачи исследовательского характера, коммуникативная атака, дифференцированная работа, документы, тексты, материалы проблемной направленности [9].

3. Приёмы, активизирующие переживания, чувства обучающихся, связанные с изучаемым материалом: эпитафия к занятию, элементы театрализации, высказывания выдающихся людей, подходящие по тематике, стихотворные строки, пословицы, поговорки и т.д. [9, С. 97].

4. Приемы самоконтроля, взаимоконтроля, самообучения: индивидуальная работа со справочниками, с учебной литературой, организация работы в микрогруппах, организация работы в парах, самостоятельное решение задач и самопроверкой по образцу и т.д. [9].

5. Приемы управления взаимоотношениями обучающихся: взаимообучение в парах, групповая работа над проблемой, взаимооценивание, взаимообучение и т.д. [9, С. 97].

Итак, преимущества проблемного обучения видны.

Прежде всего, они заключаются в том, что: формируют положительную мотивацию к изучению конкретного материала, учебному процессу в целом; отражают образовательные потребности обучающихся; способствуют овладению исследовательскими навыками и др.

Зачастую многие проблемы решаются в форме групповой работы, но могут решаться и в коллективе.

Конечно, изменяется и роль педагога в образовательном процессе, которая детерминирует возникновение новых требований к педагогу (преподавателю высшей школы), поскольку цели и методы проблемного обучения весьма специфичны.

Перед педагогом в проблемном обучении стоят следующие ведущие задачи, решение которых должно способствовать этому обучению:

- изменение содержания и (или) структуры учебного материала;
- новый подход к информативному обеспечению учебного процесса;
- использование приёмов, направленных на поощрение познавательной активности учащихся [6, С. 91].

В этом случае под информативным обеспечением понимается не предоставление готовых знаний, а создание проблемных ситуаций, в которых нужно найти решение. Это заставляет человека логически мыслить, адекватно оценивать ситуацию.

Во-первых, речь идет о постановке проблемных ситуаций, во время которых ученикам предоставляется тот минимум информации, который необходим для возникновения противоречия (или также, в зависимости от способа создания проблемной ситуации, незначительная информация, предназначенная завуалировать методы, подходящие для решения проблемной задачи) [7].

А во-вторых, речь идет об информации, необходимой для успешного решения проблемной задачи, которая на данном этапе выходит за рамки непосредственного развития ученика. Исследование всей другой информации выполняется учениками самостоятельно или с помощью учителя, но всегда в рамках исследования, а не усвоения [7].

При проблемном обучении меняется статус педагога, его роль. Он теперь уже главный наставник, помощник обучающегося в решении проблем, который наводящими вопросами подводит его к решению проблемы, управляя всем процессом в целом.

Характерной особенностью проблемного обучения является то, что педагог действует одновременно как координатор или партнер (на каждом этапе обучения) и как руководитель обучения (если мы рассматриваем обучение в целом) [1, С. 97].

Мы видим здесь субъект-субъективные отношения, складывающиеся между учителем и учеником, где они выступают как два субъекта.

Педагог (преподаватель высшей школы) организует весь образовательный процесс и при необходимости может существенно изменить подачу учебного материала, применить различные активизирующие формы и методы работы с обучаемыми. Кроме того, организация и методическое обеспечение работы в команде, группе студентов, могут быть отнесены к отдельному аспекту этой задачи педагога, если такое вмешательство объективно необходимо.

Задача изменения содержания и структуры учебного материала, относится не только к педагогу, но и ко всей образовательной системе: по сравнению с традиционной концепцией обучения меньший объем конкретного материала может быть изучен по объективным причинам, а для этого требуется существенное изменение структуры учебного материала с целью придания ему характера проблемы [3].

Так как система образования динамична и требует быстрого реагирования, то проблему должны решать сами педагоги. Прежде всего, мы видим решение этой проблемы в создании органичной системы проблемных ситуаций и адаптация ее к индивидуальному темпу обучения обучающихся.

При классификации технологий в соответствии с основным направлением модернизации традиционной системы (в соответствии с инновационными технологиями, в соответствии с основной идеей образовательной концепции) проблемное обучение классифицируется как «педагогические технологии, основанные на активизации и интенсификации ученической деятельности» [3, С. 68].

Необходимость активной ученической деятельности в учебном процессе была признана в педагогике с самого начала. Это было достигнуто с помощью различных методов, которые были основаны главным образом на внешней мотивации.

В современной дидактике признается приоритет интеллектуальной деятельности, что обусловлено внутренней мотивацией учащихся и осознанной необходимостью усвоения знаний и навыков, что обеспечивает большую эффективность учебного процесса, а также развитие личности.

Как отмечает Д.А. Белухин [2], с которым мы солидарны, важными показателями интеллектуальной деятельности являются следующие:

- способность обучаемых видеть противоречия в предоставляемом учебном материале и умение их разрешать;
- умение обучаемых применять словесные формы объективации деятельности;
- качество и количество объектов активации интеллектуальной деятельности, которые использует преподаватель на занятии;

– соответствие мышления обучаемых в учебном процессе объективной логике реальной жизни и др. [2, С. 99].

Задача образовательных технологий состоит в том, чтобы обучать, поддерживать и повышать познавательную активность, которая может быть достигнута посредством образовательных воздействий, нацеленных на учащихся [5, С. 97].

Что касается проблемного обучения, то в его контексте познавательная деятельность учеников превращается, с одной стороны, в одну из важнейших задач, а с другой стороны, в один из необходимых элементов образовательного процесса, без которого процесс обучения проблем немыслим.

Итак, в процессе решения проблемы педагог (преподаватель высшей школы) должен стараться увлечь обучающихся (учащихся, студентов) проблемой и процессом её решения, применяя мотивы самореализации, конкуренции, создания максимума положительных эмоций (удивление, радость познания, успех в процессе освоения учебного материала и познания действительности) [4].

Преподаватель должен быть терпимым к ошибкам, допущенным учениками при попытке найти собственное решение, а также к невозможности сформулировать, обосновать и (или) защитить свою позицию, свою точку зрения. Поскольку это с самого начала имеет решающее значение в глазах учеников, оно может повысить их образовательную активность, если они будут развивать и подчеркивать свою значимость, укреплять уверенность в себе и в своих принятых решениях [4, С. 85].

Чтобы развить творческий подход, учитель не должен допускать формирования конформного мышления, то есть ориентации на мнение большинства, поощрения неправильного поведения, а должен стремиться проявить интерес к проблеме, стимулировать его самостоятельный выбор целей, задач и средств их решения в сочетании с ответственностью за принятые решения.

Основная задача современной образовательной политики – это создание условий для достижения школьниками таких результатов, которые обеспечат им возможность самостоятельного решения проблем в различных сферах деятельности.

В соответствии с этим было проведено исследование - опрос среди учеников старших классов. В данном эксперименте опрошенные сравнивали проблемное и традиционное обучение и выявляли, что более интересное проблемная технология, которая заставляет думать и мыслить логически.

В ходе данного опроса, было выявлено, что и у одного и у другого вида обучения есть свои достоинства и недостатки. Но, задав конкретный вопрос: «Какой вид обучения вы выберете для более эффективного развития в теории и практике?» Большинство из учащихся выбрали проблемное обучение, они считают, что именно оно поможет им достичь нужных высот.

**Выводы.** Из сказанного выше, можно сделать вывод, что проблемное обучение все же наиболее эффективный способ для получения умений и навыков, с помощью которых человек может реализоваться в будущем. Проблемное обучение хотя и длительно во времени, но помогает решать проблемные вопросы, встающие перед школьниками в дальнейшей жизни. Они уверенно чувствуют себя участниками учебного сотрудничества, критически мыслящими людьми, где все умения и навыки применяются в тесной связи с их активными действиями. Опираясь на свой опыт и умения, они ищут решение новой проблемы, что побуждает их к поиску новых знаний. Это, в свою очередь, и есть развитие творческого мышления. Можно смело сказать, что такой вид обучения способствует личностному развитию, творческому мышлению, развитию способности к самообучению, развитию навыков самостоятельной работы.

#### **Литература:**

1. Ангеловски К.В. Учителя и инновации. – М., 2019. – 189 с.
2. Белухин Д. А. Основы личностно-ориентированной педагогики. – М: Академия, 2017. – 430 с.
3. Беспалько В.П. Новые педагогические технологии. – Мн.: Амалфея, 2015. – 397 с.
4. Капустин Н.К. Педагогические технологии адаптивной школы. – М., Академия, 2018. – 453 с.
5. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. – СПб.: Педагогический центр «Эксперимент», 2015. – 480 с.
6. Куриленко Л.В. Система индивидуально-личностного развития школьника: сущность и перспективы // Педагогика и психология. – 2017. – С. 89-93.
7. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения. – М., Просвещение, 2017. – 280 с.
8. Понурова Г. А. Проблемный подход в средней школе. – М., 2018. – 262 с.
9. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии в средней школе. – М.: Дашков и К, 2018. – 380 с.

**Педагогика**

#### **УДК 37**

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Павлова Светлана Александровна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Гжельский государственный университет» (пос. Электроизолатор);

**кандидат педагогических наук Пурдина Елена Игоревна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский университет «МЭИ» (г. Москва)

### **ВОЗНИКНОВЕНИЕ, РАЗВИТИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ**

*Аннотация.* В статье «Возникновение, развитие и совершенствование форм организации процесса обучения» показаны основные формы организации процесса обучения их развитие и совершенствование, показано что организационные формы влияют на ход и результат обучения и способствуют его успешности. Возникновение, развитие, совершенствование и постепенное отмирание отдельных форм обучения связано с требованиями общества к образованию. Рассмотрено понятие «форма». Особое внимание в статье уделено проблеме совершенствования форм организации обучения, представлены достоинства и недостатки этих форм организации обучения. Сделан анализ форм организации процесса обучения.

*Ключевые слова:* форма организации, индивидуальное обучение, индивидуально-групповая форма, классно-урочная форма, мангеймская система обучения, бригадно-лабораторная система, система план Трампа.

*Annotation.* The article "The emergence, development and improvement of forms of organizing the learning process" shows the main forms of organizing the learning process, their development and improvement, it is shown that organizational forms affect the course and result of learning and contribute to its success. The emergence, development, improvement and gradual withering away of certain forms of education is associated with the requirements of society for education. The concept of "form" is considered. Particular attention in the article is paid to the problem of improving the forms of training organization, the advantages and disadvantages of these forms of training organization are presented. The analysis of the forms of organization of the learning process is made.

*Keywords:* form of organization, individual training, individual-group form, classroom-lesson form, Mannheim training system, brigade-laboratory system, Trump's plan.

**Введение.** За время своего существования педагогами-методистами собран огромный опыт обучения детей. К единому мнению по данному вопросу ведущие педагоги так и не пришли. До сих пор ведется разработка новых форм обучения, проводится анализ существующих, с целью их усовершенствования.

Деятельностно-ориентированный подход требует нетрадиционного взгляда на организацию учебного процесса в школе нашего времени. Современный человек должен обладать высоким уровнем знания и быть широко эрудированным. Эти знания даются всей совокупной системой учебно-воспитательного процесса. Но в современных условиях, когда объем необходимых для человека знаний резко и быстро возрастает, уже невозможно делать ставку на усвоение определенной суммы фактов. Важно прививать умение самостоятельно пополнять свои знания, ориентироваться в стремительном потоке научной информации. Формирование качеств личности – это требование и условие научно-технического и социального прогресса. В нынешних условиях только развивающее обучение способно обеспечить активную умственную деятельность ученика, выработать у него умение сопоставлять, сравнивать, обобщать, ориентироваться в новых обстоятельствах. Научная теория процесса развивающего обучения включает в себя разработку таких приемов и средств организации познавательной деятельности учащихся, которые смогут обеспечить эффективное усвоение ими знаний, умений, навыков и формирование способностей.

Основной целью исследования является выявление таких форм организации процесса обучения, которые обеспечивают условие полноценного развития личности учащихся в современной школе.

В соответствии с поставленной целью были выдвинуты следующие задачи:

- рассмотреть понятие, сущность форм организации обучения и исторических аспектов их использования;
- проанализировать организационные формы урока в учебном процессе.

**Изложение основного материала исследования.** Чтобы обеспечить развитие познавательной самостоятельности, творческих способностей учащихся, необходимо уделять внимание не только количеству полученных ими знаний, а и процессу их усвоения. Педагог должен не только учить, но и активно влиять на учащихся. Активизация познавательной деятельности учащихся – это система действий педагога, которая создает стимулы, побуждающие учащихся активно включаться в работу по овладению учебным материалом.

Формы обучения исследованы многими педагогами, такими как, В.К. Дьяченко [1], И.М. Чередов [8], В.А. Сластёнин [5] и т.д. Благодаря проведенным исследованиям, возникло разнообразие взглядов на понятие форм организации учебного процесса, эффективность их применения. В процессе обучения и его организации прослеживается четкая направленность на реализацию ведущих компонентов содержания образования: знаний, способов деятельности (умений и навыков), опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностных отношений. Умелый выбор формы процесса обучения позволяет осуществить данную направленность наиболее результативно.

Содержание образования становится индивидуальным опытом личности только в процессе его собственной активной деятельности, которая должна быть рационально организована и проходить в тех или иных организационных формах.

Форма (лат. *Forma*) – внешний вид, внешнее очертание. В науке понятие «форма» рассматривается с точки зрения лингвистики и философии. В словаре С.И. Ожегова понятие «форма» трактуется как вид, тип, структура, конструкция чего-либо, обусловленные определенным содержанием. В «Философской энциклопедии» понятие «форма» определяется как внутренняя организация содержания, тем самым отражая внутреннюю связь и способ организации, взаимодействия элементов и процессов определенных явлений, как между собой, так и с внешними условиями.

Форма обучения – это специальная конструкция процесса обучения, характер которой обусловлен содержанием обучения, методами, приемами, средствами обучения и видами деятельности учащихся. Эта конструкция обучения является собственно внутренней организацией содержания, которым выступает процесс взаимодействия, общения субъектов обучения в процессе работы с определенным учебным материалом. То есть под формой обучения понимают конструкцию интервалов, циклов процесса обучения, реализуемых в сочетании с управленческой деятельностью педагога и управляемой учебной деятельностью учащихся, по усвоению содержания учебного материала и овладения способами деятельности [7].

Методы и формы обучения – это способы упорядочения учебной деятельности, касающиеся соответственно ее внутренней и внешней сторон. Если метод – это ответ на вопрос: «Что сделать для достижения учебных целей?», То форма – это ответ на вопрос: «Как сделать?». То есть метод больше связан со средствами деятельности, а форма – с условиями (количеством субъектов обучения, времени и месту ее осуществления).

Форма обучения реализуется как единство целенаправленной организации педагогом содержания, средств и методов обучения. Результатом такого взаимодействия является усвоение субъектами обучения знаний, умений и навыков, развитие их психических процессов и качеств личности, а также профессиональное самосовершенствование педагога.

Итак, форма обучения – это внешняя сторона организации учебного процесса, отражает способ организации деятельности учащихся и учителей, который осуществляется в определенном порядке и режиме, и зависит от количества учеников, характера взаимодействия субъектов учебного процесса, уровня самостоятельности, специфики педагогической деятельности.

В педагогике используют два понятия, содержащие слово «форма»: форма обучения и форма организации обучения. Природа форм обучения является общественной. В ее основе лежат разнообразные и многогранные формы человеческого общения, которые сложились исторически. Общение между людьми, как известно, осуществляется в следующих четырех структурах: опосредованное общение (через письменную речь) общение в паре; групповое общение; общение в парах сменного состава.

Применение этих четырех структур общения в учебном процессе дает четыре формы обучения: индивидуальную, парную, групповую и коллективную. Эти формы обучения лежат в основе любого обучения, поэтому их называют основными (базовыми) [7].

В течение нескольких веков в практике обучения использовали не четыре, а только три формы обучения: групповую, парную и индивидуальную. Эти формы называют традиционными, их используют во всех странах мира.

Форма организации обучения – это любой вид занятия – урок, предметный кружок, факультатив и т.д., которые отличаются составом учащихся, местом и временем проведения занятия, характером деятельности учащихся и учителя. Любое обучение, где бы оно ни происходило, спонтанно приобретает организационную форму. Формы организации обучения конструируются и используются для того, чтобы создать благоприятные условия для передачи знаний, умений, навыков, развития дарований, практических способностей и мировоззрения личности. Организационные формы влияют на ход и результат обучения и способствуют его успешности [3].

Возникновение, развитие, совершенствование и постепенное отмирание отдельных форм обучения связано с требованиями общества к образованию. В начале развития общества использовалось преимущественно индивидуальное



обучение как передача опыта от одного человека к другому. В процессе повседневного общения старшие учили младших. Сущность индивидуальной формы обучения заключалась в том, что учащиеся выполняли задания индивидуально в своем доме или доме учителя. Эта форма обучения была единственной в античном периоде, в Средневековье, а в некоторых странах широко использовалась до XVIII века. В форме репетиторства, индивидуальной работы она сохранилась и сегодня [6].

Преимуществом индивидуального обучения было то, что оно позволяло полностью индивидуализировать содержание, методы и темпы учебной деятельности человека, отслеживать его движение от незнания к знанию, своевременно корректировать этот процесс.

К недостаткам индивидуального обучения относят прежде всего его неэкономность, невозможность общаться и сотрудничать с другими людьми, что негативно отражалось, как считают исследователи, в процессе социализации субъекта обучения.

От XVII века значение индивидуального обучения уменьшается. С развитием общества и научного знания возникла потребность в образованных людях, вызвало необходимость замены формы индивидуального обучения индивидуально-групповой. Работая в группе с учениками разного возраста и разным уровнем подготовки, учитель преподавал материал одному ученику, давал ему задания для самостоятельной работы и переходил к другому ученику. Впоследствии группу начали комплектовать из учеников одного возраста и с примерно одинаковыми знаниями. В таком случае учитель мог работать одновременно со всеми детьми.

Развитие капиталистического способа производства в Европе, потребность в грамотных рабочих привели к необходимости такой формы обучения, которая бы давала возможность одному учителю учить одновременно значительное количество учеников.

Индивидуально-групповая форма обучения постепенно была заменена классно-урочной формой как одним из видов групповой формы обучения. Она появилась в XVII веке и свое оформление получила в книге «Великая дидактика» Я.А. Коменского, который, обобщив опыт передовых школ того времени, обосновал целесообразность создания постоянных групп учащихся. Им были разработаны также признаки и принципы классно-урочной системы обучения. Признаками, которые ее характеризуют, являются [3]:

- постоянный состав учащихся примерно одного возраста и уровня подготовленности (класс);
- учебный процесс осуществляется в виде отдельных последовательных и взаимосвязанных частей (уроков);
- каждый урок посвящен одной учебной дисциплине;
- постоянное место и продолжительность занятий;
- стабильное расписание занятий.

Классно-урочная форма, по сравнению с индивидуальным обучением, имеет преимущества, в частности такие: четкая организационная структура, обеспечивающая упорядоченность всего учебно-воспитательного процесса; облегченное управление им учителем; постоянный воспитательный воздействие личности учителя на учащихся; экономичность обучения, поскольку учитель работает одновременно с большой группой учащихся; возможность взаимодействия учащихся между собой в процессе коллективного учебно-творческого труда; возможность чередования различных видов умственной и физической деятельности.

К недостаткам этой формы обучения относятся: ориентация учителя в обучении с большой группой преимущественно на среднего ученика, сдерживает развитие способностей у одаренных детей и создает трудности для слабых; осложнения в учете индивидуальных особенностей учащихся; невозможность осуществления индивидуальной учебно-воспитательной работы с учащимися и тому подобное.

Кроме классно-урочной, в школе используют другие формы обучения, которые называют внеурочной, внеклассной. К ним относятся: консультации, дополнительные занятия, инструктажи, конференции, кружки и факультативные занятия, клубная работа, внеклассное чтение и другие.

Однако, несмотря на распространенность классно-урочной системы, наблюдаются активные попытки предложить другие формы группового обучения. Первую попытку модернизировать классно-урочную систему организации обучения сделали английский священник А. Белл и учитель Дж. Ланкастер в конце XVIII века. Так возникла модифицированная классно-урочная система организации обучения, которая получила название Белл-ланкастерской системы взаимного обучения. Ее суть заключалась в том, что старшие ученики сначала под руководством учителя сами изучали материал, а затем обучали тех, кто знал меньше их. Это позволяло одному учителю осуществлять массовое обучение. В то же время качество такого обучения было низким, поэтому эта система не получила распространения.

В конце XIX века приобрел актуальность вопрос индивидуализации обучения учащихся, имеющих различия в умственном развитии. В Европе г. Мангейм впервые была введена система обучения, которая была названа «Мангеймская». Она предусматривала распределение учащихся на четыре класса по уровню интеллектуального развития и уровню подготовки: основные классы для детей со средними способностями; классы для малоспособных; вспомогательные классы для умственно отсталых детей; классы для способных учеников. Отбор в классы осуществляли на основе результатов психометрических исследований, характеристик учителей и экзаменов. Но эта система претерпела существенную критику. Исследователи отмечают, что она основывается на ложном представлении о решающем влиянии биопсихологических факторов на конечные результаты развития учащихся, уменьшает влияние воспитательной деятельности на формирование личности ученика, не позволяет слабым ученикам достигать высокого уровня, не способствует созданию реальных условий для последовательного перехода учащихся в другой класс. В реальной педагогической практике идеи этой формы обучения воплощаются в виде создания специализированных классов, специализированных школ для одаренных детей, имеющих способности к углубленному изучению определенных предметов [4].

В начале XX века в Европе и США были апробированы многие системы обучения, направленные на обеспечение индивидуальной активной самостоятельной учебной работы учащихся. Самой известной из них является система индивидуализированного обучения, впервые использовала учительница Елена Паркхерст в г. Дальтон (США). В историю педагогики эта система вошла под названием Дальтон-план, нередко ее называют лабораторной системой обучения. Идея этой системы заключалась в переносе акцента в обучении на самостоятельную работу учащихся. Функции учителя сводились к предоставлению консультативной помощи учащимся, которые индивидуально работали над выполнением задач в лабораториях или мастерских.

К преимуществам Дальтон-плана относят то, что он позволял приспособить темп обучения к реальным возможностям учеников, приучал их к самостоятельности, развивал инициативу. В то же время, он мало способствовал систематическому овладению учащимися системы знаний, поэтому в педагогической практике не получил широкого использования.

Дальтон-план быстро распространялся в практике работы школ многих стран, но не смог прижиться ни в одной из них. В двадцатые годы XX века в нашей стране использовалась модификация Дальтон-плана, получившая название бригадно-лабораторной системы. Задача для изучения курса или темы получала группа (бригада) учащихся, которые самостоятельно

работали в лабораториях, затем коллективно отчитывались. Учитель давал им консультацию. Но относительно быстро (в 1932 году) эта система прекратила существование, продемонстрировав свою недееспособность. Уровень подготовки учащихся снижались. Их ответственность за результаты обучения уменьшалась прежде всего потому, что им было не под силу без объяснения учителя выполнять задания.

В 50-х годах XX века в США появилась новая система обучения, разработанная профессором педагогики Л. Траппом, получившую название плана Трампа. Суть плана Трампа заключалась в том, чтобы максимально стимулировать индивидуальное обучение с помощью трех форм учебного взаимодействия учителя с учащимися: индивидуальной работы, работы с группами учащихся (10-15 человек), лекционных занятий с использованием технических средств для больших групп (100-150 человек). На занятия в больших группах отводилось 40% учебного времени, на работу в малых группах – 20%, на индивидуальную работу – 40%. Классы как группа с постоянным составом учащихся отменялись, состав малых групп постоянно менялся.

Кроме механического переноса системы обучения в высшей школе в среднем план - Трампа реализовал принцип индивидуализации, который заключался в предоставлении ученикам определенной свободы в выборе содержания и методов обучения.

**Выводы.** Резюмируя вышеизложенное можно отметить, что в настоящее время по плану Трампа работают только некоторые частные школы, а в массовых школах используют отдельные его элементы, в частности преподавания группой (бригадой) педагогов одной учебной дисциплины (один читает лекцию, другие проводят семинары), организацию самостоятельной работы учащихся в малых группах.

Основным недостатком плана Трампа является отказ от управления учителем учебной деятельностью учащихся и сведения деятельности педагога только для выполнения функции консультанта [3].

Итак, история развития организационных форм обучения свидетельствует о попытках усовершенствовать классно-урочную систему обучения за счет индивидуализации и дифференциации обучения.

#### **Литература:**

1. Дьяченко В.К. Общие формы организации процесса обучения. – Изд-во Краснояр. ун-та. – 1984. – С. 84
2. Бим-Бад Б.М. Очерки по истории и теории педагогики. – М.: УРАО, 2013.
3. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. – СПб: Питер, 2015.
4. Константину Н.А., Медынский Е.Н., Шабаев М.Ф., История педагогики. – М., Просвещение, 1982 г.
5. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – С. 284-300.
6. Слостенин В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2009.
7. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юристъ, 2015. – С. 12.
8. Чередов И.М. Формы учебной работы и проблемно-поисковые методы обучения как условия развития активности и самостоятельности личности / И.М. Чередов // Формы обучения как условия развития активности и самостоятельности личности учащихся: материалы науч.-практ. конф. / Ом. гос. пед. ун-т. – Омск, 2000. – С. 6.
9. Дьяченко М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович. – Издание: Харвест, 2016. – 416 с.

Педагогика

УДК 37.03.37.032

**аспирант кафедры теории и технологии социальной работы Панина Евгения Сергеевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева» (г. Самара)

### **ФОРМИРОВАНИЕ ЭТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ ПСИХОЛОГА**

*Аннотация.* В статье рассматривается процесс развития человека, накопление опыта, выстраивания отношений с окружающей действительностью. Изучение позиции человека, условия его развития. Расшифровка содержательной части позиции «иметь» и позиции «быть». Традиционное воспитание человека. Состав жизненной позиции человека. Профессия «человек-человек». Этическая, моральная и нравственная, и духовная составляющие в позиции человека. Понятия «содержательная этика» и «формальная этика» и их содержание. Перечень позиции человека: позиция моральная, нравственная, духовная и их содержательная составляющая. Рассмотрение функции этической позиции: самопонимание, самореализация, самоутверждение, саморазвитие, самооценка. Внутренняя связь человека с окружающим миром и раскрытие эмоциональной позиции. Специфика человеческих эмоций. Эмоциональное переживание человека. Определение понятия «эмоции». Нарушение норм морали и несоответствие поведения нормам общества. Определение понятий «стыд», «совесть». Духовность человека регулируется эмоциональным компонентом – состраданием. Уровни становления этической позиции человека: дезадаптация, идентификация, индивидуализация, социализация, интеграция. Достижение в работе над собой, своим поведением уровня интеграции, то процесс развития его не завершается он усовершенствуется, а изменяется характер психологической помощи со стороны специалистов. Ценностная ориентация человека.

*Ключевые слова:* человек, личность, этика, мораль, нравственность, духовность, этическая позиция, самопонимание, самореализация, самоутверждение, саморазвитие, самооценка, эмоции, стыд, эмпатия, идентификация.

*Annotation.* The article examines the process of human development, the accumulation of experience, building relationships with the surrounding reality. Studying the position of a person, the conditions for his development. Deciphering the content of the position "to have" and the position "to be". Traditional education of a person. The composition of a person's life position. The profession is "man-man". Ethical, moral and moral, and spiritual components in the position of a person. The concepts of "content ethics" and "formal ethics" and their content. The list of a person's position: moral, moral, spiritual position and their content. Consideration of the function of an ethical position: self-understanding, self-realization, self-affirmation, self-development, self-esteem. The internal connection of a person with the outside world and the disclosure of an emotional position. Specificity of human emotions. Emotional experience of a person. Definition of the concept of "emotion". Violation of moral norms and non-conformity of behavior with the norms of society. Definition of the concepts of "shame", "conscience". A person's spirituality is regulated by the emotional component – compassion. Levels of formation of a person's ethical position: maladjustment, identification, individualization, socialization, integration. Achieving the level of integration in work on oneself, one's behavior, then the process of its development does not end, it is improved, but the nature of psychological assistance from specialists changes. Human value orientation.

*Keywords:* man, personality, ethics, morality, spirituality, ethical position, self-understanding, self-realization, self-affirmation, self-development, self-esteem, emotions, shame, empathy, identification.

**Введение.** В процессе своего развития, человек приобретает навык общения и умение создавать отношения с окружающим миром. В ходе жизни происходит накопление опыта положительно или отрицательно сказывающийся на взаимоотношениях с миром и людьми. Происходит содействие в выборе своей индивидуальной системы преобладания персональных оценок к человеку и умышленно избирательных отношений человека к действительности.

Система индивидуального подхода – это позиция человека в окружающем мире.

Точка зрения человека (или его позиция) воспринимается как стержень (ядро), которое выполняет накопительную и направляющую функции, задает условия развития и является показателем «зрелости». Выбираю свою индивидуальную позицию, человек тем самым характеризует свои переживания и особенности восприятия окружающей действительности, а также задает характер реагирования на внешние воздействия [2].

Э. Фромм высказал свою научное мнение по двум противоположным жизненным позициям:

– позиция «иметь», по мнению ученого отвечает за содержательную составляющую смысла жизни человека и его отношения к своим потребностям «Я есть то, чем я обладаю», человек сосредотачивается на средствах существования;

– позиция «быть» отвечает за процесс проживания человеком своего взаимоотношения с окружающим миром и его результатом «Я есть то, что со мной происходит». Происходит проникновение в суть самой жизни [7].

Если сопоставить традиционное воспитание человека, то можно проследить как общество вкладывает в каждую личность свое «ядро», а личность раскрывает свое содержание за счет своих социальных и культурных ценностей, соответственно человек формирует свою позицию за счет другого человека и группы людей [14].

Именно жизненная позиция, которая включает нравственные и этические основы человека важна для выбора своей будущей профессии, а именно для того чтобы занять место в профессии психолога где главный и ведущий предмет труда – это человек [4].

В профессии «человек-человек» важна устойчивость в общении и положительный эмоциональный заряд, способность понимать намерения, помыслы и настроения людей, а также быстро разбираться и находить общий язык с окружающими людьми.

Этическая составляющая при таком подходе находит свое отражение в накоплении духовного начала и полноте своего существования. Этический компонент находит свое отражение в моральных принципах человека, нравственности и духовности [20].

**Изложение основного материала статьи.** Анализ этических представлений позволяет отличать проявление этих трех компонентов, т.е. моральную составляющую от нравственности и духовности человека. Эти компоненты выстраивают картину, по которой можно охарактеризовать человека с позиции индивидуального и личностного развития [19].

Мораль – нацелена на внешний эталон, принятую оценку общества. Этический компонент в моральном пласте изучается как этика со своими нормами, как система моральных мнений о нормах поведения в обществе. Содержательный компонент этического воспитания человека включает в себя восприятие и усвоение норм, изучение традиций народа, а также овладение системой уясненных правил и моделей поведения и запретов. Образ человека – это воплощение ожиданий социума с набором культурных ценностей. Результатом этого компонента является подстраиваемое поведение каждого человека под конкретную ситуацию.

Нравственность – это проявление скрытого смысла вещей и событий жизни. Этический пласт открывает скрытые побудительные намерения человека и его культуру поведения. Проблема нравственности или проблема поиска начала закладывает основу поиска смысла. В ходе своей жизни практически каждый человек находит «себя» или стремится к этому, воплощает свои способности в различных сферах деятельности, что является показателем его жизненных ценностей. Так как с рождения природа закладывает в каждую персону свои индивидуальные характеристики, которые находят свои проявления в процессе всей жизни человека, именно они помогают людям оценивать свое поведение и поведение своего окружения, проявлять свою уникальность или неповторимость – это и есть то самое индивидуальное, «сиять» за счет своего внутреннего стержня. Смысл данного понятия находит свое отражение и в характере общения с окружающим миром.

Духовность – это вектор, нацеленный на оценочную характеристику окружения. Присутствие в человеке желания двигаться вперед и находить новые ценности – это и есть оценочное отношение к обществу и к людям, понимание важности определенных моментов в его жизни [10].

М. Шелер и Н. Гартман в своих трудах изучали содержательный компонент этики, немецкий ученый И. Кант раскрывал сущность формальной этики. Содержательная характеристика этого понятия заключается в поиске жизненной проблемы и ее решения в определенной сфере деятельности. Суть учения сводится к тому, что человек при решении своих проблем должен опираться на свои индивидуальные возможности и способности, именно при этой оценке происходит зарождение этического компонента [5].

Завершая рассмотрение трех компонентов, нужно отметить роль человека в них:

- роль человека, как состоявшаяся личность в обществе с принятыми нормами поведения – это мораль;
- роли человека руководствующая своими индивидуальными смысловыми взглядами – это нравственность;
- роль человека, как субъекта общества – это духовная.

Эмоциональный компонент в его проявление играет важную роль в жизни человека. Человек выстраивает свое взаимоотношение с окружающим миром за счет эмоций, которые могут быть как положительными, так и отрицательными [8].

В.К. Вилюнас, П.В. Симонов, Г.Х. Шингаров внесли мысль о том, что эмоциональный компонент генетически первичен в своем проявлении по отношению к интеллекту и воле человека.

Л.М. Архангельский, И.С. Кон высказали мнение об эмоциях как необратимую связь разума с эмоциями [6].

Б.Д. Парыгин, Б.Ф. Поршнев описывали эмоциональное проявление – как феномен межличностного общения, общественного настроения [1].

Специфика человеческих эмоций состоит в отражении его отношения к определенным предметам и явлениям окружающей действительности. В связи с особенностью проявления разных эмоциональных переживаний человека отражается в становлении различных этических позиций человека [16].

Только в процессе переживания той или иной эмоции человек может познать и приобрести ценностный характер и выработку смысла той или иной сферы деятельности человека.

Эмоции – это путь к человеку, это замок которые можно открыть при определенном усилии достичь цели, тем самым помочь человеку раскрыть проблемные сферы его жизни, дать ему шанс научиться ценить свои личностные особенности.

Каждый человек стремится избежать данную эмоцию, это проявляется в стремление человека самосовершенствоваться, приобретать знания, умения необходимые человеку. Нужно сделать акцент на том, что стыд связан с порогом чувствительности и проявляется в отношении человека к мнениям и оценки со стороны других людей [18].

Стыд – это фиксируемая точка в работе психолога, которая позволяет обращать внимание на собственные поступки и дает возможность человеку развивать самокритичность, самосознание и самоконтроль. Стыд – рефлектирующая эмоция [12].

Хочу обратить внимание еще на одно понятие «совесть» - это набор мнений и опыта человека, который накопился в процессе его жизни, что помогает ему отличить добро от зла. Совесть – это форма человеческого осознания своих действий и поступком в окружающей действительности [9]. Совестьливый человек старается избегать поступков, которые в последствии могли бы его озадачить в смысловом их совершении. Совесть находит себя в несоответствии человеческого поступка его смыслу.

Человек с духовным началом умеет контролировать свои эмоции, может проявлять сострадание к другим людям. Именно внимательность к окружающим людям заставляет человека проявлять ответные эмоции на конкретные события.

Многие ученые из сферы психологии сострадание изучали вместе с эмпатией, именно эти две эмоции помогают людям понимать друг друга и быть устойчивей к чужим переживаниям [3].

Особое внимание нужно обратить на то, что, когда человек по нормам общества совершает отрицательный поступок в его мозг поступает ответный сигнал, это «стыд» или «совесть». Положительные действия в основном базируются на каком-то стимуле, который мотивирует человека к совершению поступка или на сострадание.

Этическая позиция человека находит свое завершение в содержательной характеристике сострадания, а вот стыд или совесть являются начальным пластом этой позиции [13]. Аналогично в структуре этической позиции человека «духовность» – вершина, а «мораль» и «нравственность» – ее основания [17].

Уровни становления этической позиции человека:

- дезадаптация (спонтанность);
- подчинение;
- индивидуализация (гармония в отношениях с окружением);
- социализация (ценностное самоутверждение в обществе);
- интеграция (самодостаточность, зрелая идентичность) [15].

Когда человек достигает в работе над собой, своим поведением уровня интеграции, то процесс развития его не завершается он усвершенствуется, а изменяется характер психологической помощи со стороны специалистов [11]. Важно достичь эту ступень развития личности, проживая с ним всех эмоций, которые способствуют выработке определенных личностных качеств, смысловой составляющей, благоприятного эмоционального компонента, что должно находить отражение в поступках человека, а главное в его ценностных ориентирах двигаться дальше.

Профессия психолога относится к типу профессий «человек-человек», это люди, которые на своем рабочем месте общаются друг с другом и с людьми, которые пришли к ним за консультацией, поэтому главная профессиональная цель заключается во взаимодействии с миром. Ведущий предмет труда – это человек, где важна устойчивость в общении и положительный эмоциональный заряд, способность понимать намерения, помыслы и настроения людей. Этическая составляющая при таком типе профессии находит свое отражение в моральных принципах человека, нравственности и духовности.

Психолог – человек, у которого должна быть сформирована своя жизненная позиция, которая включает позицию морали, нравственности и духовности, а также их взаимосвязь с индивидуально-личностным становлением человек, где главный компонент – это эмоциональность. А эмоции – это канал, по которому психолог может проникнуть в ценностную и смысловую сферу человека. Эмоции с разной полярностью помогают психологу переживать или довольствоваться нормами поведения человека в обществе.

**Выводы.** При рассмотрении особенностей работы психолога нужно в первую очередь отметить, что она основывается на содержательных компонентах, которые находят свое проявление в ценностях, принятых обществом, так и каждым человеком отдельно.

Результативными показателями работы психолога являются: стремление человека развиваться для достижения своих жизненных целей, проявления в деятельности и в других сферах своей индивидуальности, нахождения правильного контакта с людьми. Важную роль играют условия при которых работает психолог тем самым он сохраняет свой профессиональные качества, справедливо ведет себя по отношению к людям с которыми он сотрудничает.

#### Литература:

1. Айториева А.К., Семчук Н.М. Этическое воспитание как часть экологического образования // Успехи современного естествознания. – 2005. – URL: <http://www.natural-sciences.ru/ru/article/viewid=7994>.
2. Борытко Н.М. Этическое воспитание: Учебное пособие по спецкурсу для студентов педагогических вузов. – Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2006. – 32 с.
3. Гапоненко С.А. Диагностика и условия развития психологической компетенции преподавателя педагогического колледжа: Дис. канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 1999. – 209 с.
4. Лумпиева Т.П., Волков А.Ф. Поколение Z: психологические особенности современных студентов. – URL: <http://ea.donntu.org:8080/handle/123456789/21748>
5. Митрошилова Н.В. Социально-исторические корни немецкой классической философии. – Издательство: Москва, 1990.
6. Ожиганова Е.М. Теория поколений Н. Хоува и В. Штрауса. Возможности практического применения // Бизнес-образование в экономике знаний. – №1, 2015.
7. Фромм Э. Здоровое общество. В кн.: Психоанализ и культура. Избранные труды Карен Хорни и Эриха Фромма. – М.: Юристъ, 1995.
8. Шамис Е., Антипов А. Теория поколений. – URL: <https://www.psycho.ru/library/2581>
9. Шеллинг Ф.Б. Лекции о методе университетского образования. – СПб.: Издательский дом «Мирь», 2009. – С. 352.
10. Borneman J. and Hammoudi A. Being there: The fieldwork encounter and the making of truth (Berkeley: University of California Press, 2009)
11. Benatar S.R. «Global health and justice: Reexamining our values» *Bioethics* 27/6 (2013), pp. 297-304.
12. Beyrer C. and Kass N.E. «Human rights, politics, and reviews of research ethics» *Lancet* 360 (2002), pp. 246-251.
13. Chierici R. «Falling into fieldwork: Lessons from a desperate search for survival» in A. McLean, and A. Leibing (eds), *The shadow side of fieldwork: Exploring the blurred borders between ethnography and life* (Oxford: Blackwell, 2007), pp. 204-218.
14. Hunt M.R. and Godard B. «Beyond procedural ethics: Foregrounding questions of justice in global health research ethics training for students» *Global Public Health* 8/6 (2013), pp. 713-724.

15. Han C. «The difficulty of kindness: Boundaries, time, and the ordinary» in V. Das, M. D. Jackson, A. Kleinman, and B. Singh (eds), *The ground between: Anthropologists engage philosophy* (Durham, NC: Duke University Press, 2014).
16. Kleinman A. «Four social theories for global health», *Lancet* 375/9725 (2010), pp. 1518-1519.
17. Malkki L.H. *The need to help: The domestic arts of international humanitarianism* (Durham, NC: Duke University Press, 2015), p. 53.
18. Redfield P. «The impossible problem of neutrality» in E. Bornstein and P. Redfield (eds), *Forces of compassion: Humanitarianism between ethics and politics* (Santa Fe, NM: School for Advanced Research Press, 2011), pp. 53-70.
19. Simon C. and Mosavel M. «Getting personal: Ethics and identity in global health research» *Developing World Bioethics* 11/2 (2011), pp. 82-92.
20. Stover E. and Weinstein H. «Health, human rights, and ethics» *Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics* 10/3 (2001), pp. 335-335.

Педагогика

УДК 378:14

**кандидат педагогических наук, заместитель начальника кафедры  
общевоинских дисциплин Пирогланов Шамсуддин Шахретович**  
Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени  
Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (г. Краснодар);  
**кандидат технических наук, доцент кафедры  
общевоинских дисциплин Склъяров Владимир Петрович**  
Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени  
Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (г. Краснодар);  
**преподаватель кафедры общевоинских  
дисциплин Паленый Андрей Владимирович**  
Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени  
Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (г. Краснодар)

#### К ВОПРОСУ О ЗНАЧЕНИИ АНАЛИТИКИ, ОТЧЕТНОСТИ И ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

*Аннотация.* В данной статье представлены обобщенные данные, характеризующие такую актуальную проблему в современных образовательных реалиях, как расширение спектра возможностей для получения эффективной обратной связи в процессе обучения в вузе за счет учебной аналитики, учебной отчетности и системного мониторинга, что позволит учесть ключевые векторы развития интерактивной образовательной среды через понимание алгоритма построения системного подхода к учебной аналитике в рамках учебного заведения, а также за счет решения проблемы постоянного устаревания отчетности относительно скорости развития цифровых технологий.

*Ключевые слова:* учебная аналитика, учебная отчетность, цифровой след, педагогический процесс, инновационные образовательные технологии, форматы обучения, лонгриды, образовательные траектории, онлайн-курсы.

*Annotation.* This article presents generalized data characterizing such an urgent problem in modern educational realities as expanding the range of opportunities for obtaining effective feedback in the process of studying at a university through educational analytics, educational reporting and system monitoring, which will allow taking into account the key vectors of the development of an interactive educational environment through understanding the algorithm for building a systematic approach to educational analytics within an educational institution, as well as by solving the problem of constant obsolescence of reporting on the speed of development of digital technologies.

*Keywords:* educational analytics, educational reporting, digital footprint, pedagogical process, innovative educational technologies, learning formats, long reads, educational trajectories, online courses.

**Введение.** Аналитика и отчетность – это обратная связь от учебного процесса к контролирующим структурам системы образования, но также это дополнительные сведения для исследователей, и для абитуриентов, которые выбирают вузы для своей индивидуальной образовательной траектории. Обусловлена потребность изучения аналитических данных не только цифровой средой образования, но и теми вызовами, которые ставит время и целевая аудитория нового формата, в связи с недостатком информации, получаемой визуально. Если не уделить этой проблеме должного внимания, то неизбежно будет потерян контакт со студентами, исчезнут возможности для мониторинга их активности, успеваемости, а эти драйверы, в свою очередь, сопряжены с высоким риском потери качественного образования в целом.

В настоящее время повышение качества образования может осуществляться за счет широкого использования студентами, преподавателями, руководителями образовательных программ, рекомендательных и поддерживающих сервисов, способствующих эффективности обучения студентов по индивидуальным образовательным траекториям, их мотивации и сохранению контингента.

**Изложение основного материала статьи.** Все созидательные процессы в инновационной образовательной среде так или иначе сосредоточены вокруг студентов, их образовательной активности, их желаний, проектной деятельности, адаптивных индивидуальных образовательных траекторий. В этом многоликом полифункциональном процессе задействовано большое количество участников (студенты, преподаватели (возможно, они же авторы и разработчики курсов), тьюторы, руководители образовательных программ, администрация, отслеживающая уровень качества обучения и др., которые своими общими усилиями пытаются реализовать идею академической мобильности. Студенты, проходя по пути освоения образовательных программ, обучаясь на различных модулях, у различных преподавателей, в различных системах.

Очевидно, что для каждого участника образовательного процесса должен быть свой набор показателей, свои типы данных, на основе которых рассчитываются показатели эффективности. Всем участникам образовательного процесса нужна обратная связь. Для преподавателей, например, важен мониторинг активности студентов на курсах, важен критерий качества образовательного ресурса, который он использует в процессе обучения, и для него важно, чтобы студенты равномерно занимались и пришли к требуемому результату обучения. Следовательно, для преподавателей актуализируется мониторинг активности, равномерности, успеваемости, академической мобильности и удовлетворенности.

Для авторов и разработчиков курсов важно, чтобы курсы были эффективными, чтобы они активно использовались на других образовательных платформах, чтобы контрольно-измерительные материалы в курсе были качественными, чтобы они

обладатели такими свойствами, которые возможно измерять, классифицировать и адаптировать по уровню. Для студентов важны составляющие их компетентностного профиля и анализ разрывов в знаниях и навыках.

Основные цели учебной аналитики могут быть представлены по ряду ключевых направлений; во-первых, анализ активности работы слушателей на курсе; во-вторых, анализ успеваемости обучающихся; в-третьих, помощь авторам курса: отчеты о методических проблемах в курсе; в-четвертых, помощь студентам: прогноз итоговой оценки; в-пятых, помощь руководству: формирование рейтинга курсов, выявление проблемных зон; в-шестых, установление причинно-следственных связей между результатами обучения и активностями обучающихся; в-седьмых, построение интеллектуальной системы сопровождения; в-восьмых, оценка уровней сформированности компетенций.

Все эти задачи так или иначе транслируют сигнальный мониторинг, что позволяет системно использовать учебную аналитику, что обуславливает пересмотр в современной образовательной среде основных принципов ее проектирования. При этом аналитика текстового контента онлайн-курсов в ряде вузов, позволила выявить новый запрос по пересмотру подачи этой информации. В качестве популярной формы для работы с текстов можно использовать лонгриды.

Лонгриды – формат текстовых материалов, который появился недавно. Но он быстро завоевывал свое высокое место в рейтинге инновационных способов подачи информации. Часто упоминание о лонгридах встречается в контексте описания инструментов маркетолога, журналиста, владельца бизнеса и простого человека, ведущего блог. По сути лонгрид-это инструмент продвижения, зарекомендовавший себя достаточно эффективно, поэтому возможно рассмотреть его как ресурс образовательной среды. Современному преподавателю необходимо при разработке онлайн-курсов научиться писать лонгриды, чтобы сохранить внимание студентов, нужно понять, какие из возможных форматов лонгридов помогут в повышении интереса обучающихся к текстовой части курса.

Лонгрид – это длинная история с разбором какого-либо явления (от англ: «long» – длинный, «read» – чтение). Стандартный объем таких материалов – не менее 1200 слов или 8000 символов, – это не просто длинная история, это глубокий анализ явления, который преобразован в качественный структурированный текст. Такой материал отвечает на все вопросы пользователя касательно разбираемого явления, после него тот, кто читает, (в нашем случае это студент), получает полное понимание того, о чем идет речь. Таким образом, хорошим лонгридом нельзя называть текст без: предварительного анализа целевой аудитории глубокого анализа явления, о котором идет речь в тексте качественной структуры дополнения текста медиа-материалами.

Ценность лонгридов состоит в том, что они качественно доносят информацию до пользователя, закрывают все или почти все вопросы. Текстовая преамбула к любой теме учебной дисциплины может состоять, например, из 5000 символов вместо 12000, при этом, если сохраняется смысл – материал останется лонгридом и его будут читать с удовольствием. Но если в нем нет глубокого разбора термина и пользы для читателя – лонгрид превратится в пустой набор слов, до которого никому нет дела [1].

В современной трансформации системы образования и запроса на масштабирование авторских и интересных онлайн-курсов формат лонгрида становится все более популярным среди студентов. Этот формат начинает потихоньку захватывать все больше внимания пользователей и выступает в роли альтернативы традиционного потребляемого контента.

Лонгриды заменяют книги. Книги – уже устаревший формат, но люди по-прежнему хотят читать. С книгами неудобно обращаться, их нужно возить с собой. Лонгрид – доступен всегда. Пользователь может почитать его с телефона или планшета. Лонгрид можно читать поэтапно. Материал всегда разбит на удобные информационные блоки, легко отследить где остановился и продолжить чтение. Лонгрид – интересный рассказ. Правильно построенный лонгрид в курсе для обучающихся – это не просто текст, а интересная история, в которой транслируется индивидуальный стиль преподавателя, с изображениями и видео, он приятен и понятен, в нем собран весь личный и пользовательский опыт и преподнесен в максимально понятном виде: структурирована вся необходимая информация, добавлены мнения экспертов, сделано все, чтобы информация усваивалась, именно поэтому для получения качественных знаний современными студентами лонгрид, бесспорно, полезен.

Графические материалы – изображения, видео, интерактивные вставки – несут мощнейший смысловой заряд. В этом случае студент не только быстрее получает информацию, но и при правильном подходе, рассматривает изображение снова и снова. Часто смысловую часть лонгрида, и без того напоминающую путешествие, сопровождает технологическое или дизайнерское решение, придающее нарративу законченность, определенность, развитие.

Если формат популярен, то его априори нужно использовать, это обусловлено следующими детерминантами его сущностной характеристики: во-первых, лонгриды дочитывают. Это обосновано не столько версткой и оформлением, сколько смыслом и самим форматом. Смысл – польза, которую приносит текст. Формат – лонгрид удобно читать с телефона, при этом студент в любой момент может вернуться к чтению. Лонгриды – долгосрочный инструмент. Качественный текст может генерировать поток заинтересованных студентов неделями, месяцами и даже годами.

Чтобы длинный текст не отпугивал студентов, а наоборот был полезен, нужно тщательно его проработать. Существуют четыре этапа работы над лонгридом, которые сделают его полезным и эффективным (Таблица 1).

Таблица 1

Основные этапы разработки лонгридов

Этап	Наименование	Содержательная сторона
1.	Подготовка	В подготовку входит: подбор целевой аудитории; проработка идеи; изучение материалов по теме.
2.	Планирование структуры и начало работы	Создание примерного образа будущей трактовки темы.
3.	Разработка текста	Придумывание хорошего заголовка. Проработка лид-абзаца. Создание хорошей обложки.
4.	Оформление лонгрида	Определение концепции педагогического дизайна.

Чтобы текст получился действительно эффективным и принес максимум пользы и студенту, и преподавателю, размещающему его, необходимо правильно подготовиться к его разработке. Если преподаватель не знает, для студентов, с какими интересами, он пишет и зачем, он вряд ли сделает полезный материал. Текст должен попадать в интересы аудитории. Чтобы попасть в них, необходимо составить портрет целевой аудитории – нужно собрать максимум информации. Правильный выбор аудитории поможет подобрать правильные слова и формат для лонгрида. Также нужно придумать концепцию темы учебной дисциплины, которая будет интересна и действительно полезна студентам, при этом

ориентируясь на аудиторию. Чтобы написать хороший лонгрид, нужно вникнуть в тему максимально глубоко. Просто пробежаться по нескольким сайтам, и взять информации с них недостаточно, нужны дополнительные источники: мнения экспертов, исходные данные из справочников, документальные фильмы.

На этом этапе планирования структуры и начала работы нужно продумать, как материал будет выглядеть в будущем. Что в нем будет, для кого он, что он даст студенту и какую пользу он из нее извлечет. Здесь нужно сделать примерный образ будущей трактовки темы, скорее всего в процессе работы структура изменится, но должен быть четкий план, по которому можно двигаться к качественному лонгриду.

Лид-абзац – вступление, которое раскрывает суть заголовка и готовит читателя к основному тексту. Он должен заинтересовать пользователя и мотивировать его к прочтению статьи. При заключительном этапе работы над текстом, нужно подобрать изображения и сделать хорошую верстку, чтобы текст легко воспринимался, чтобы изображения продолжали текст, а не выбивались из него. Исключение составляет лишь умышленное отвлечение от текста. Лонгрид – это сугубо индивидуальный материал, в нем нет и не может быть стандартов. Преподаватель сам решает, как его писать и какие приемы применять. Действительно, только автор решает, что будет в лонгриде, однако, есть несколько стандартов, которые должны присутствовать в каждом лонгриде, например, время чтения, интригующий заголовок, высокая вовлеченность целевой аудитории, лаконичность, разнообразность текста, призыв к действию, медиа и др.

**Выводы.** Новая реальность, цифровой подход в образовании диктуют запрос на превращение процесса обучения в «обучение по требованию». В столь стремительно меняющейся реальности уже невозможно диктовать целевой аудитории, чему и как она должна учиться. Сегодня обучающиеся сами определяют свою образовательную траекторию, сами решают, что им интересно, и что они будут изучать на онлайн-курсах, поэтому задача современного вуза состоит в том, чтобы создать для подобного запроса все необходимые и оптимальные условия. В процессе разработки любых технологических решений, которые поддерживаются с точки зрения образовательной аналитики и цифровых следов, нужно руководствоваться теми сигналами, которые позволяют определить, что нужно поменять в процессе обучения, чтобы его адаптировать и сделать качественным. Собирая эти данные, следует ориентироваться на те форматы обучения, которые вуз предоставляет своим абитуриентам. Форматы могут быть разнообразными: очным (офлайн), который полностью не уйдет, и будет сохранен, там, где он является единственно релевантным цели преподавания и обучения, полноценный онлайн (асинхронный формат), синхронный онлайн-формат, в котором реализуются смешанные и гибридные формы.

В процессе очного обучения с цифровым контентом могут использоваться такие технологии, как: лекции, тренинги, мастер-классы, воркшопы, фасилитации, стратегические сессии. В дистанционном формате обучения это онлайн-тренинги, вебинары, мобильные тренинги, виртуальная реальность (VR).

В формате смешанного обучения также представлен большой спектр применяемых образовательных технологий: электронные курсы в учебном классе, тесты, блоги, видеоуроки, лонгриды, виртуальная и дополненная реальность, чат-боты, диалоговые тренажеры, тренажеры-симуляторы и др.

Но несмотря на все это многообразие используемых технологий и возможностей, без учебной отчетности, аналитики, мониторинга, учета цифровых следов целевой аудитории, эффективное инновационное обучение невозможно.

#### **Литература:**

1. Айдрус И.А. Особенности развития мирового рынка образовательных услуг на современном этапе / И.А. Айдрус, Л.Ю. Горшкова. – М.: РУДН, 2016. – 316 с.
2. Афонасова М.А. Трансформация образовательной среды и педагогических технологий в условиях цифровизации экономики / Материалы XX Международной научно-практической конференции «Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании». – СПб: Изд-во РГПУ им. Герцена, 2019. – С. 133-136.
3. Басаев З.В. Цифровизация экономики: Россия в контексте глобальной трансформации // Мир новой экономики. – Издательство: Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (Москва) ISSN: 2220-6469 eISSN: 2220-7872. – 2018. – № 4. – Том: 12. – С. 32-38.
4. Боцова А.В., Мосина О.А. О необходимости развития навыков критического мышления современных студентов в рамках дистанционного формата обучения // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-4. – С. 51-55.
5. Дьяков И.И., Третьяк Н.А., Грищенко К.С. Оценка инновационной среды вузов // Современное образование. – 2018. – № 1. – С. 22-34. DOI: 10.25136/2409-8736.2018.1.25491 URL: [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=25491](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=25491)
6. Лукашенко М.А., Ожгихина А.А. Имидж преподавателя вуза: мнения и приоритеты студентов // Высшее образование в России. – Издательство: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Московский политехнический университет" (Москва) ISSN: 0869-3617 eISSN: 2072-0459. – 2019. – № 1. – Том: 28. – С. 46-56.
7. Санникова Т.Д., Аксенова Ж.Н. К вопросу о проблемах и перспективах цифровизации образовательной среды высшей школы // Креативная экономика. – 2020. – Том 14. – № 11. – С. 3089-3104. – doi: 10.18334/ce.14.11.111137
8. Сафуанов Р.М., Лехмус М.Ю., Колганов Е.А. Цифровизация системы образования // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. – 2019. – № 2 (28). – С. 116-121.
9. Серафимович И.В., Конькова О.М., Райхлина А.В. Формирование электронной информационно-образовательной среды вуза: интеракция, развитие профессионального мышления, управление // Открытое образование. – Издательство: Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова (Москва). – ISSN: 1818-4243 eISSN: 2079-5939. – 2019. – № 1. – Том 23. – С. 14-26.
10. Щиголева Н.В. Социализация и адаптация студентов в культурно-образовательном пространстве высшей школы // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №59-4. – URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 22.02.2021).

УДК 378.1

доктор педагогических наук, доцент Платонова Раиса Ивановна

ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

**ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ: ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТИ У СТУДЕНТОВ**

*Аннотация.* В настоящей статье исследуются основные пути формирования у современных студентов российских вузов осознанной потребности в ведении здорового образа жизни. Отдельно внимание уделяется раскрытию понятия «образ жизни» и его роли в достижении психического, физического и социального благополучия современным человеком. Доказывается важность формирования ценностного отношения к здоровому образу жизни ещё в студенческом возрасте, а равно и важность соответствующих компетенций для современного специалиста и гражданина. Далее раскрываются возможности, имеющиеся в современной системе высшего образования для развития у обучающихся осознанного стремления к здоровому образу жизни. Демонстрируются возможности метапредметного подхода и передовых здоровьесберегающих технологий, внедрение которых представляется возможным и желательным на современном этапе развития системы отечественного ВО.

*Ключевые слова:* высшее образование, образовательный процесс в вузе, здоровьесберегающие технологии в вузе, здоровый образ жизни, инновационные методики преподавания, мониторинг непрерывного образования, студент, преподаватель.

*Annotation.* This article explores the main ways of forming a conscious need for healthy lifestyle among modern students of Russian universities. Special attention is paid to the disclosure of the «lifestyle» concept and its role in the modern persons' achieving mental, physical and social well-being. The importance of forming a value attitude to a healthy lifestyle even at the student age is proved, as well as the importance of appropriate competencies for a modern specialist and citizen. Further, the possibilities available in the modern higher education system for the development of students' conscious desire for a healthy lifestyle are revealed. The possibilities of a meta-subject approach and advanced health-saving technologies are demonstrated, the introduction of which is possible and desirable at the present Russian education systems' development stage.

*Keywords:* higher education, educational process at the university, health-saving technologies at the university, healthy lifestyle, innovative teaching methods, monitoring of continuing education, student, teacher.

**Введение.** В настоящее время при анализе физического развития студентов прослеживается ряд негативных тенденций. К ним могут быть отнесены: ведение значительной частью учащейся молодёжи нездорового образа жизни, редукция ряда показателей здоровья, рост заболеваемости [1-3]. Такая ситуация обуславливается целым рядом факторов. Важнейшими среди них являются: малоподвижный образ жизни многих представителей современного студенчества, длительное нахождение в закрытом пространстве, например, на аудиторных занятиях, а также распространение в исследуемой среде вредных привычек.

На современном этапе изучения данной проблематики представляется возможным говорить об определённой важности педагогических причин, обуславливающих снижение уровня здоровья студенческой молодёжи. К ним относится, например, существенная интенсификация образовательного процесса, характерная для современного этапа развития системы ВО. Ещё одна педагогическая причина ухудшения состояния здоровья современного студенчества – недостаточная осведомлённость его представителей относительно здорового образа жизни [1; 4-5].

В этой связи особую актуальность приобретает формирование у студентов потребности к ведению здорового образа жизни. Изучение указанного процесса будет посвящена данная статья.

**Изложение основного материала статьи.** Перспективным направлением в стратегии достижения и сохранения здоровья представителей студенческой молодёжи на настоящий момент является развитие у них культуры здорового образа жизни [3; 5-8].

Здесь стоит упомянуть, что образ жизни индивида и его здоровье представляют собой систему, функционирующую в существующих культурных, экологических, а также социально-психологических условиях. При этом образ жизни представляет собой определённый способ деятельности человека в соответствующих обстоятельствах. При этом здоровым может считаться такой образ жизни, который способствующий сохранению и укреплению здоровья человека. Здоровый образ жизни не представляет собой некую замкнутую структуру, он с необходимостью должен дополняться новыми полезными для здоровья элементами. Именно здоровый образ жизни должен быть регулятором социального поведения личности [9, С. 173].

Также будет нелишним отметить, что компоненты здорового образа жизни представляют собой универсальные факторы гармоничного развития личности. Следовательно, работа по их формированию является полезной не только с медицинской, но также с социальной, педагогической и в определённой степени экономической точек зрения [1; 9].

В основе культуры здорового образа жизни лежит формирование Я-концепции здоровой личности. Определённое значение в плане её формирования имеют также педагогические условия, способствующие эффективному саморазвитию и самопознанию современного студента.

Далее, процесс формирования у студентов осознанной потребности к здоровому образу жизни будет наиболее эффективен при учёте того факта, что на функционирование человеческого организма оказывают существенное влияние внешние факторы.

Помимо перечисленных во Введении, к числу тех внешних факторов, что могут негативно влиять на здоровье человека, относятся:

- неблагоприятные экологические факторы;
- недостаточный уровень медицинского обслуживания;
- неблагоприятные наследственные факторы;
- систематическое нарушение режима дня и питания [1-2; 8].

Определённую эффективность в плане минимизации влияния таких факторов имеет следование правилам ЗОЖ. В свою очередь, последнее подразумевает сформированность у представителей студенческой молодёжи культуры здорового образа жизни.

Основополагающая роль в процессе её складывания принадлежит двигательной активности. При условии правильной организации эта, последняя, может оказывать положительное влияние на 30% - 50% показателей здоровья [10, С. 105].

Эффективным средством обеспечения данного условия сохранения здоровья студенческой молодёжи является воспитание у студенческой молодёжи мотивации к здоровью и формированию основ здоровой жизнедеятельности.



Для реализации данной цели преподавателю необходимо целенаправленно создавать условия, способствующие становлению студентов субъектами собственного развития, способными на самостоятельное приобщение к здоровому образу жизни [5, С. 228].

Развитию у студентов соответствующих компетенций с определённой вероятностью будут способствовать:

- интеграция учебных дисциплин на создание автономной системы здоровьесобеспечения;
- мониторинг непрерывного образования [1, С. 210].

В виду вышеизложенного можно с определённой долей уверенности говорить о следующих факторах, оказывающих положительное влияние на формирование у студентов осознанной потребности в здоровом образе жизни:

- просвещение студентов о составляющих здорового образа жизни в рамках учебной и внеучебной деятельности;
- организация физкультурно-оздоровительной деятельности студентов;
- организация со студентами различных форм деятельности, связанных с применением полученных знаний о здоровом образе жизни в ходе как учебной работы, так и последующей профессиональной деятельности, а равно и в повседневной жизни;
- пропаганда занятий физической культурой и спортом в рамках учебной и внеучебной деятельности;
- внедрение элементов индивидуально-дифференцированного содержания учебных занятий по физической культуре в соответствии с состоянием здоровья обучающихся;
- достаточный уровень развития у преподавателей вуза компетенций, связанных с эффективной реализацией здоровьесберегающих технологий в образовательном пространстве вуза [4-5; 11].

К факторам, негативно влияющим на процесс формирования у студентов осознанной потребности к ведению здорового образа жизни, мы отнесём:

- нехватка свободного времени у большинства представителей современного студенчества;
- недостаточный уровень развития эмоционально-волевых качеств студентов;
- непонимание студентами той роли, которую занятия физической культурой и спортом играют в процессе сохранения здоровья человека;
- особенности образа жизни и поведения студентов [2; 4; 6; 11].

Реализация факторов, оказывающих положительное влияние на формирование у учащихся культуры здорового образа жизни и минимизация влияния негативных факторов находится в зависимости от создания в организации, осуществляющей образовательную деятельность по программам ВО, необходимых организационно-педагогических условий [9-11]. В их числе наиболее значимыми являются:

- интеграция в образовательное пространство вуза инновационных здоровьесберегающих технологий;
- доступность информации о здоровом образе жизни;
- включение студентов в массовый студенческий спорт на существующей базе образовательной организации;
- трансляция положительного влияния на организм здорового образа жизни [10, С. 106].

**Выводы.** На основе вышеизложенного мы с определённой долей уверенности можем заключить, что на протяжении трёх последних десятилетий физическое развитие студентов связано с рядом негативных тенденций.

С точки зрения их минимизации представляется важным воспитание у студентов ценностного отношения к здоровому образу жизни и формирование у них осознанной потребности к его ведению.

Одним из условий обеспечивающих эффективность данного процесса, является учёт того факта влияния мощных внешних факторов, как негативных, так и позитивных, на функционирование человеческого организма.

Далее, преподавателю современного вуза необходимо целенаправленно создавать условия, способствующие становлению студентов субъектами собственного развития, способными на самостоятельное приобщение к здоровому образу жизни.

Формированию соответствующих компетенций у представителей современного студенчества будут способствовать интеграция учебных дисциплин на создание автономной системы здоровьесобеспечения, а также мониторинг непрерывного образования.

Реализации факторов, оказывающих положительное влияние на формирование у учащихся культуры здорового образа жизни и минимизации оказывающих отрицательное будет способствовать соблюдение ряда организационно-педагогических условий, важнейшими из которых являются: внедрение в образовательное пространство вуза инновационных здоровьесберегающих технологий, обеспечение доступности необходимой информации о здоровом образе жизни, интеграция обучающихся в массовый студенческий спорт, а также трансляция положительного влияния на организм здорового образа жизни.

#### **Литература:**

1. Гарибеков М.М., Базаева Ф.В. Проблемы формирования потребности в здоровом образе жизни у студенческой молодежи // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 5(78). – С. 209-211.
2. Иванова С.Ю. Формирование потребности студентов вуза в здоровом образе жизни. Автореферат дис... канд. пед. наук. – Кемерово, 2008. – 24 с.
3. Кравченко Т.М. Формирование здорового образа жизни студентов в вузе (на примере Московской сельскохозяйственной академии им. К.А. Тимирязева). Автореферат дис... канд. педагогических наук. – М., 2014. – 28 с.
4. Саенко Л.А. Факторы формирования ценностных ориентаций и нравственных установок студенческой молодежи // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2019. – № 3 (72). – С. 162-165.
5. Магин В.А. Применение современных подходов к формированию культуры здоровья педагога // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 2(75). – С. 227-229.
6. Волкова Г.Л., Волков В.А. Формирование осознанной потребности студентов в здоровом образе жизни // Приоритетные направления развития науки и образования. – 2014. – № 3(3). – С. 60-62.
7. Пилюшенко А.В. Вопросы теоретического осмысления категорий «образ жизни» и «здоровый образ жизни» // Вестник Томского государственного университета. – 2015. – № 398. – С. 50-54.
8. Ярлыкова О.В. Формирование потребности в здоровом образе жизни в рамках учебно-воспитательной работы: обобщение результатов прикладного исследования // Крымский научный вестник. – 2015. – № 4-2(4). – С. 281-289.
9. Христидис Т.В. Психолого-педагогическое сопровождение студентов в вузе // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2015. – № 1(63). – С. 172-176.
10. Кароян А.А., Дымова И.А., Пашкова И.А. Гармонизация личности и культура здоровья в сфере российского образования // Современные наукоёмкие технологии. – 2017. – № 1. – С. 104-08.
11. Лошаков А.М., Карасева Т.В. Психолого-педагогические основания формирования культуры здоровья студентов классического университета. – Иваново: ПресСто, 2018. – 256 с.

УДК 378.147.88

**доктор педагогических наук, профессор Пономарёва Людмила Ивановна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск);  
**кандидат педагогических наук, доцент Ган Наталья Юрьевна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

### ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ МЕХАНИЗМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Аннотация.* Статья посвящена вопросам практической реализации механизмов подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности. Показана роль педагогической интернатуры в отработке практических навыков необходимых студентам в дальнейшей профессиональной деятельности по выбранному направлению подготовки. Раскрыто содержание направлений работы тьютора по подготовке педагога-интерна к решению профессиональных задач.

*Ключевые слова:* подготовка будущих педагогов, педагогическая интернатура, тьюторство.

*Annotation.* The article is devoted to the practical implementation of mechanisms for preparing future teachers for professional activity. The role of pedagogical internship in the development of practical skills necessary for students in further professional activity in the chosen field of training is shown. The content of the directions of the tutor's work on the preparation of an intern teacher for solving professional tasks is revealed.

*Keywords:* training of future teachers, pedagogical internship, tutoring.

**Введение.** Необходимым условием для формирования инновационной экономики служит модернизация системы образования, являющаяся основой динамичного экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны.

Сама система подготовки будущих педагогов четко реагирует на большие вызовы государства. Так, Президент России В.В. Путин в Послании Федеральному Собранию (2021 г.) отметил: «В школы также должны прийти специалисты, которые станут настоящими помощниками классных руководителей, наставниками и воспитателями, будут организаторами увлекательных, интересных проектов для ребят в школе» [7]. При этом, он дал поручение Правительству о выделении средств на расширение сети детских технопарков, кванториумов, центров цифрового, естественно-научного, гуманитарного развития, в которых планируется создать более миллиона новых мест в системе дополнительного образования.

Это свидетельствует о том, что наряду с классической школьной системой образования все более динамично развивается система дополнительного образования детей, обе эти системы требуют новых подходов к подготовке учителя в вузе. Таким образом, выявляется потребность подготовки учителя способного осуществлять профессиональную деятельность в системах школьного и дополнительного образования детей [3].

Нормативно-правовую основу исследования составляют следующие документы: Конституция Российской Федерации, ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ФЗ «О стратегическом планировании в Российской Федерации», Профессиональный стандарт «Педагог», ФГОС разных уровней образования и др.

В «Профессиональном стандарте педагога» «п. 3.1.1. Необходимые умения» указаны умения, которыми должен обладать будущий педагог: «Организовывать различные виды внеурочной деятельности: игровую, учебно-исследовательскую, художественно-продуктивную, культурно-досуговую...» [6].

Основная цель каждого образовательного учреждения – создание оптимальных условий для достижения обучающимися результатов, соответствующих Федеральным государственным образовательным стандартам и отвечающим требованиям общества. Возникает острая необходимость в пересмотре традиционной системы подготовки учительских кадров, в частности, в создании единого образовательного пространства – интеграции систем высшего педагогического, общего и дополнительного образования – для подготовки будущих педагогов к решению профессиональных задач.

**Изложение основного материала статьи.** Обновление содержания образования, ориентация на новый тип педагогического мышления, который соответствует социокультурным вызовам современной эпохи, приоритетность формирования у высших учебных заведений ключевых компетенций в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной сферах – это те черты современного мира, которые должны отразиться на профессиональной характеристике становления личности педагога. К современному учителю предъявляется ряд комплексных требований, которые он должен эффективно воплотить в профессиональной деятельности. В связи с этим, современной школе необходимы молодые педагоги, способные адекватно реагировать на изменения, специфику, новые условия профессиональной деятельности.

Проблемам профессионального становления молодых специалистов были посвящены исследования прогрессивных отечественных ученых, педагогов (Е.А. Климов, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Т.П. Утешева и др.). На современном этапе вопросы профессиональной адаптации, профессионализации начинающих учителей затрагиваются в работах Л.Е. Алексеевой, Т.В. Беловой, Л.К. Зубцовой, Л.М. Митиной, Г.Е. Муравьевой, А.Л. Свенцицкого, А.В. Щербакова и др.

Известно, что профессиональная адаптация начинается с включения в официальную структуру отношений, представляющих собой такую матрицу поведения, когда «каждый должен взаимодействовать с остальными членами организации совершенно определенным, предписанным ему образом». Особенно нелегко адаптация дается молодым, начинающим специалистам. Более того, педагогическая профессия комплексна и трудна втройне – взаимодействовать здесь необходимо не только с обучающимися но и с коллегами, родителями. От того насколько успешным будет профессиональное взаимодействие в самом начале педагогической деятельности зависит очень многое.

Для обеспечения успешности адаптации начинающих учителей, необходимы выявление и анализ тех профессиональных проблем (затруднений), с которыми они сталкиваются в начале педагогической деятельности. Комплексный, критический взгляд на данные проблемы, их обобщение, позволит избрать и организовать различные способы поддержки (сопровождение) в их решении.

Необходимо также упомянуть, что именно первые годы работы формируют основы профессионального мастерства будущего педагога и его намерение остаться в профессии, поэтому необходимо особое внимание к этому периоду [2].

Решение любого рода задач вызывает трудности различной степени интенсивности. «Трудность решения в какой-то мере входит в понятие «задачи»: там, где нет трудности, нет и задачи. Трудность есть выражение противоречия между необходимостью выполнения определенной деятельности и недостаточностью знаний и умений, обеспечивающих успешность этого выполнения. Поэтому проблема затруднений в профессиональной деятельности, разработка путей их

предупреждения и преодоления – одна из самых существенных проблем в теории и практике оптимальной организации труда. Это также и одна из актуальных проблем современной педагогической науки [8].

Е.И. Бойцова, Н.В. Вострякова и Е.В. Ситнова, Л.К. Зубцова, К.С. Нелепко, Д.Л. Коломиец, Г.П. Ланец, Ю.В. Рысева, Т.П. Утешева отмечают, что все учителя, пришедшие впервые в школу, сталкиваются с определенными затруднениями, и всем необходим адаптационный период для того, чтобы привыкнуть к новым условиям.

Типичные трудности, возникающие в профессиональной деятельности у молодого педагога:

- подготовка учебного материала и выбор оптимальных методов обучения;
- отсутствие внимания к познавательным способностям учащихся;
- поддержание дисциплины в классе;
- неумение осуществлять индивидуальный подход к учащимся;
- слабое представление в вопросах оформления школьной документации;
- несовершенство планирования воспитательной деятельности учеников на уроке;
- недостаточное осуществление различных видов воспитательной активности во внеаудиторной работе с учащимися;
- сложности во взаимоотношениях с другими учителями;
- личностно-профессиональная неопределённость молодого учителя, который ещё не всё понял о себе, своём образе, своей миссии и т.д.;
- затруднение в организации проектной деятельности обучающихся, низкий уровень навыков делового общения, отсутствие инициативы в организационно-педагогических мероприятиях школы;
- трудности в общении с детьми и родителями.

Перечисленные профессиональные проблемы характеризуют риск неготовности молодых специалистов к педагогической деятельности и существенно препятствуют достижению качественно новых результатов образования. Рассмотрим как эти проблемы решаются в Шадринском государственном педагогическом университете (далее ШГПУ).

Главным результатом профессионального образования в ШГПУ является готовность будущего педагога к профессиональной деятельности, которая понимается как психологическое состояние человека, когда он осознает цели своего труда, способен анализировать и оценивать педагогическую ситуацию, выбирать необходимые способы действия, предвидеть возможные затруднения и знать пути их предупреждения и преодоления, анализировать и оценивать достигнутые результаты. Возможность достичь будущим педагогам умения решать профессиональные задачи позволяют практико-ориентированные направления подготовки, в которых участвуют студенты вуза: «Педагогическая интернатура» и «Школа тьюторства».

Педагогическая интернатура является формой профессиональной подготовки для лиц, осваивающих образовательные программы высшего профессионального образования, и служит основанием для занятия ими определенных должностей в образовательных учреждениях различных видов.

С 2010 года был разработан и реализуется по сегодняшний день в ФГБОУ ВО «ШГПУ» проект годичной вузовской подготовки «Педагогическая интернатура».

Открытию педагогической интернатуры способствовала потребность Курганской области в молодых специалистах, владеющих навыками практической работы на этапе вузовского обучения, которая не теряет своей актуальности по сей день.

Для организации работы интернатуры требуется понимание руководителями дошкольных, средних общеобразовательных, профессиональных образовательных и дополнительных образовательных учреждений сути прохождения студентами данного этапа обучения. Проведя различные мероприятия в методических объединениях города Шадринска и районов Курганской области по ознакомлению с работой Педагогической интернатуры мы получили согласие руководителей организацией и заручились их поддержкой. Были заключены двусторонние договоры с МКДОУ, МКОУ «СОШ» г. Шадринска, МКДОУ «Дом детства и юношества «Ритм»», УСК «Олимп» и другими образовательными организациями города и районов о взаимодействии.

Срок обучения в интернатуре – 8 месяцев. Начало обучения – 1 сентября, окончание – 30 апреля.

Образовательное учреждение, принимающее студента-интерна, берёт на себя обязанности социально-педагогического сопровождения и прикрепляет его к опытному учителю с целью принятия педагогического опыта в решении профессиональных задач.

Цель интернатуры – получить практические навыки и совершенствовать теоретические знания по профилю подготовки в объеме, необходимом для повышения профессионального уровня и степени готовности будущих педагогов к самостоятельной деятельности в соответствии с компетенциями установленными программами бакалавриата.

Структура содержания образования в интернатуре предусматривает четыре вида направления подготовки будущего педагога:

- учебная работа в образовательном учреждении;
- воспитательная работа с учащимися в стенах образовательного учреждения и за его пределами;
- научно-методическая деятельность по плану образовательного учреждения;
- внеаудиторная самостоятельная деятельность педагога-интерна (подготовка к урокам, внеклассным мероприятиям с детьми, родителями и коллегами).

Содержание образования представляет собой законченную целостную систему теоретической и практической подготовки к определённой профессиональной деятельности (например, в должности воспитателя, учителя, педагога-психолога, педагога дополнительного образования и др.).

Обучение в интернатуре проходит в самостоятельном режиме, но с обязательными консультациями сопровождающих интерна преподавателей кафедр вуза, а также педагогов-наставников базовых образовательных организаций, в которых будущие педагоги осуществляют свою практическую деятельность.

Таким образом, реализация проекта «Педагогическая интернатура» в вузе позволяет подготовить будущих педагогов к решению профессиональных задач.

Вторым направлением в подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности является социально-педагогическое сопровождение их в период обучения в интернатуре, осуществляемое тьютором из числа высококвалифицированных преподавателей вуза.

«Школа тьюторов» в Шадринском государственном педагогическом университете существует в рамках реализации педагогической интернатуры и служит для организации социально-педагогического сопровождения будущего педагога на этапе обучения в интернатуре. По каждому направлению подготовки педагога-интерна приказом ректора назначается куратор (тьютор), который и осуществляет данное сопровождение.

Понятие «тьютор» происходит от англ. tutor – наставник, опекун; лат. tuor – наблюдаю, забочусь.

В существующей в вузе практике тьютор – это «преподаватель-консультант – лицо, облегчающее процесс обучения, чья роль – быть знающим партнером своих учеников» [1].

Следует отметить, что тьюторство как специальность внесена в «Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих», она утверждена приказом Минздравсоцразвития РФ от 5 мая 2008 года № 216н и № 217н (зарегистрированы в Минюсте РФ 22 мая 2008 г. № 11731 и № 11725 соответственно) были утверждены профессиональные квалификационные группы должностей работников общего, высшего и дополнительного профессионального образования, в числе которых была закреплена и должность «тьютора» как педагога, сопровождающего процесс индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного и непрерывного профессионального образования.

Преподаватель-тьютор, являясь ведущей фигурой в процессе сопровождения будущего педагога, координирует и направляет начинающих педагогов, консультирует их по самым разнообразным вопросам, оказывает педагогическую поддержку.

Деятельность тьютора в социально-педагогическом сопровождении будущего педагога реализуется по следующим направлениям:

*1. Учебно-консультационное направление.*

Необходимость данного направления определяется большим количеством учебной и методической литературы, в которой трудно разобраться начинающему педагогу. Кроме того, в реальной школьной жизни возникают неоднозначные ситуации, решение которых требует педагогического опыта тьютора. По всем указанным выше проблемам, с которыми сталкиваются будущие педагоги на этапе прохождения педагогической интернатуры, тьютор должен быть готов провести соответствующую консультацию. Они могут быть разноплановыми, какие то, не требующие специальной подготовки, предполагающие готовый вариант ответа, другие, требующие детального рассмотрения и выделения особенностей каждой конкретной ситуации.

По времени в дидактике выделяются консультации кратковременные (совет, беседа, ответ на вопросы, указания и др.) и долговременные (сопровождение в проведении исследования, реализации проекта, решения сложной педагогической ситуации и др.) по степени организации – групповые (объединяющие педагогов-интернов со схожими проблемами) и индивидуальные (личные беседы, помощь в конкретной ситуации).

*2. Воспитательное направление.* Социально-педагогическое сопровождение тьютора заключается в оказании помощи проведения внеклассных мероприятий: родительских собраний, классных часов, экскурсий в театр, музеи, тематических вечеров и праздников.

*3. Научно-методическое направление.* Методическое сопровождение начинающих учителей заключается в составлении индивидуального маршрута по самообразованию, который включает повышение квалификации через: участие в конференциях, мастер-классов, круглых столов, дискуссионных площадок. Научная составляющая данного направления подразумевает помощь в оформлении доклада для выступления на педсовете, методическом объединении, написании статьи, в подборе диагностического инструментария, оформлении пакета документов для участия в конкурсе грантов, олимпиад и другое.

Кроме того, тьютор содействует в планировании урока, внеклассного мероприятия, в оформлении кабинета, изготовлении наглядных пособий и выбора актуальной темы для проведения научного исследования и самообразования.

*4. Оценочно-диагностическое направление.*

Тьютор способствует формированию навыков аналитической работы у педагога-интерна (умения анализировать урок, мероприятия, подбирать соответствующие технологии, оптимальные методы и приемы), способность критически оценивать свою профессиональную деятельность и достижения учащихся, коллег, вырабатывать рекомендации для решения конкретной задачи. В свою очередь тьютор, осуществляет мониторинг и оценку овладения педагогом-интерном инновациями, составляет портрет готовности конкретного студента к профессиональной деятельности [5].

Социально-педагогическое сопровождение, которое организует тьютор, способствует реализации принципа индивидуализации, позволяет более эффективно взаимодействовать с педагогами-интернами, формировать критическое мышление и познавательную самостоятельность, что способствует подготовке будущих педагогов к решению профессиональных задач.

**Выводы.** Современная система образования, характеризующаяся модернизационными процессами, четко ощущает потребность в кадрах новой формации – педагогах социально активных, способных решать профессиональные задачи и лично заинтересованных в их успешном решении.

Социально-педагогическое сопровождение выступает вектором процесса развития подготовки будущих педагогов к решению профессиональных задач и служит точкой соприкосновения систем высшего педагогического и общего образования.

Таким образом, процесс подготовки будущих педагогов требует практических механизмов его реализации. При этом важная роль в системе вузовской подготовки отводится педагогической интернатуре и тьюторскому сопровождению способствующему переводу студента на новый уровень развития – профессиональное становление педагога.

**Литература:**

1. Беков, Х.А. Терминология в системе дополнительного профессионального образования: словарь / Х.А. Беков, И.И. Курьянов, С.М. Ширококов. – Москва: ИПК Госслужбы, 2001. – 107 с.

2. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – Москва: Наука, 1973. – 271 с.

3. Ган, Н.Ю. Подготовка будущих педагогов в условиях интеграции систем высшего педагогического, общего и дополнительного образования / Н.Ю. Ган, Л.И. Пономарёва // Образовательный Вестник Сознание. – 2021. – Т. 23, № 9. – С. 13-19. – URL: <http://dx.doi.org/10.26787/nydha-2686-6846-2021-23-9-13-19> (дата обращения: 04.12.2021).

4. Глазкова, Т.В. Педагогическое сопровождение личностного развития учащихся в общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Глазкова Татьяна Владимировна. – Иркутск, 2004. – 129 с.

5. Голубева, И.В. Роль тьютора в управлении самостоятельной работой обучающихся / И.В. Голубева, М.Ю. Шляхов // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-tyutora-v-upravlenii-samostoyatelnoy-rabotoy-obuchayuschih-sya-1> (дата обращения: 01.12.2021).

6. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» // Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации: офиц. сайт. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/) (дата обращения: 21.10.2021).

7. Российская Федерация. Президент (2021; В.В. Путин). Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации: от 21 апреля 2021 г. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/65418> (дата обращения: 21.10.2021).

8. Шмелёва, С.А. Трудности будущего педагога на современном этапе развития общества / С.А. Шмелева // Актуальные проблемы современной науки в 21 веке: материалы III междунар. науч.-практ. конф. – 2013. – С. 155-160.

Педагогика

УДК 37.025

доктор педагогических наук, профессор Поштарева Татьяна Витальевна

Автономная некоммерческая организация высшего образования

«Северо-Кавказский социальный институт» (г. Ставрополь);

аспирант Подкопов Владимир Александрович

Автономная некоммерческая организация высшего образования

«Северо-Кавказский социальный институт» (г. Ставрополь)

## РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ИНОСТРАННЫХ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

*Аннотация.* Статья посвящена проблемам адаптации иностранных курсантов военных вузов. В ней обосновывается необходимость развития социального интеллекта иностранных курсантов для повышения эффективности адаптации в новой образовательной среде. Авторы выделяют проблемы исследования социального интеллекта, анализируют существующие подходы к раскрытию его природы, обобщают существенные характеристики социального интеллекта. Также характеризуются возможности и результаты целенаправленного развития социального интеллекта иностранных курсантов.

*Ключевые слова:* иностранные курсанты военных вузов, адаптация иностранных курсантов, адаптационный потенциал, профессиональная успешность, социальный интеллект, концепции социального интеллекта, развитие социального интеллекта.

*Annotation.* The article is devoted to the problems of adaptation of foreign cadets of military universities. It substantiates the need to develop the social intelligence of foreign cadets to improve the effectiveness of adaptation in a new educational environment. The authors identify the problems of social intelligence research, analyze existing approaches to the disclosure of its nature, generalize the essential characteristics of social intelligence. The possibilities and results of purposeful development of social intelligence of foreign cadets are also characterized.

*Keywords:* foreign cadets of military universities, adaptation of foreign cadets, adaptive potential, professional success, social intelligence, concepts of social intelligence, development of social intelligence.

**Введение.** Интеграционные процессы, характерные для современной системы образования актуализируют необходимость выхода отечественных вузов на международный рынок образовательных услуг. В настоящее время можно уверенно говорить о повышении конкурентоспособности российских вузов в данной сфере. Однако повышение спроса на отечественные образовательные услуги и массовое привлечение иностранных обучающихся требует более пристального внимания к проблемам их адаптации. Вузам необходимо создавать условия для комфортного и быстрого вхождения иностранных обучающихся в новую для них социальную и образовательную среду. Адаптация иностранных обучающихся сложный динамический процесс, включающий в себя приспособление к иной языковой и социокультурной среде, часовому поясу и климатическим особенностям, новым условиям обучения, новому учебному коллективу, системе управления и контроля учебной деятельности и т.п. Эффективность адаптации иностранных обучающихся зависит от двух групп факторов, во-первых, от целенаправленных действий сотрудников образовательного учреждения по психолого-педагогическому сопровождению адаптационных процессов и, во-вторых, от адаптационного потенциала самого обучающегося.

Поднятая проблематика в полной мере касается и военных вузов, в которых количество иностранных курсантов неуклонно растет год от года. При этом необходимо помнить, что профессиональная подготовка военнослужащих ориентирована не только на освоение соответствующих знаний, умений и навыков, но и на формирование профессионально значимых личностных характеристик. В этом контексте представляется важным концентрировать усилия на развитии социального интеллекта иностранных курсантов, поскольку высокий уровень социального интеллекта не только позволяет быстрее и продуктивнее адаптироваться к новым условиям и требованиям, но и является залогом профессиональной успешности военных кадров, создает предпосылки для профессиональной самореализации и саморазвития.

**Изложение основного материала статьи.** Социальный интеллект как научная категория имеет достаточно длительную историю рассмотрения в психологических и педагогических исследованиях. Несмотря на это данный феномен и в настоящее время остается недостаточно раскрытым, теоретически обоснованным и экспериментально разработанным. На наш взгляд, это связано как с трудностями методологического характера (в частности обоснованностью выделения социального интеллекта как специфического вида интеллекта), так и с наличием большого числа подходов к интерпретации понятия «социальный интеллект», со слишком обобщенными, или наоборот излишне детализированными и развернутыми определениями.

Подтверждение выдвинутому предположению мы находим в трудах отечественных ученых. Так Л.В. Лулева в качестве основных проблем исследования социального интеллекта выделяет:

1. Существование множества подходов, раскрывающих сущность социального интеллекта, большинство из которых трудно признать достаточно разработанными в контексте обоснования природы рассматриваемого феномена. Здесь речь идет прежде всего о недоработанности выдвигаемых концептуальных положений о природе социального интеллекта, что не позволяет операционализировать само понятие и эмпирически обосновать научные предположения. Можно также выявить определенную закономерность – наиболее теоретически обоснованными являются те подходы, которые основываются на авторской структуре социального интеллекта. К сожалению, практически все наиболее известные конструкции социального интеллекта так и не нашли свое воплощение в соответствующем диагностическом инструментарии, признанным валидным и надежным.

2. Дефицит качественного инструментария оценки уровня развития социального интеллекта. Во-первых, большинство существующих методик не отвечают запросам практики, они труднореализуемы и не позволяют получить однозначно достоверный результат. Во-вторых, методики, претендующие на некую универсальность (например, тест Дж. Гилфорда и М. Салливан «Диагностика социального интеллекта») не учитывают возрастные особенности испытуемых и как правило основываются на определении взаимосвязи и соотношения определенных характеристик со степенью выраженности

социального интеллекта. В-третьих, в современных исследованиях доминирует подход к оценке уровня социального интеллекта на основе измерения отдельных его элементов по уже существующим методикам, но здесь встает вопрос об обоснованности совокупности этих элементов (конструкта социального интеллекта).

3. Оторванность концепций социального интеллекта от конкретного носителя и его социальной жизни и ведущей деятельности. Несмотря на то, что научные круги признают взаимосвязь социального интеллекта с поведением личности в социуме в значительном числе существующих концепций, отсутствует «привязка» социального интеллекта к определенному типу носителя (возрастной, демографической, социальной, профессиональной группе и т.п.). Следовательно, многие важные характеристики носителя социального интеллекта в теоретических и эмпирических исследованиях не учитываются. Наиболее же распространенными являются исследования социального интеллекта отдельной личности, без конкретизации ее принадлежности к какой-либо из указанных выше групп, или социального интеллекта обучающихся (школьники, студенты). Также редко учитывается контекст реального взаимодействия индивида/группы индивидов с конкретной социальной средой [3].

Рассмотрим наиболее значимые для нашего исследования интерпретации понятия «социальный интеллект».

Одним из первых в отечественной науке к проблематике социального интеллекта обратился Ю.Н. Емельянов, который предложил рассматривать данный феномен как способность понимать субъектов социального взаимодействия, их состояние, особенности поведения и процесса выстраивания взаимоотношений в текущий момент и перспективе, основанную на соответствующих мыслительных операциях и накопленном социальном опыте [1]. При этом Ю.Н. Емельянов связывал социальный интеллект с коммуникативной компетентностью и подчеркивал, что социальный интеллект предполагает восприятие и осмысление социальной среды и взаимодействие с этой средой посредством конструктивной кооперации.

Из более поздних работ следует выделить структурно-динамическую теорию Д.В. Ушакова, в рамках которой социальный интеллект понимается как способность познавать социальную действительность во всем ее многообразии, обладающую следующими специфическими характеристиками: континуальный характер, поскольку индивид постоянно взаимодействует с социумом, а, следовательно, непрерывно анализирует его, осмысливает результаты анализа и применяет их на практике; «считывание» и использование средств невербальной репрезентации в процессе социального взаимодействия; учет фактора возможной потери точности и объективности социального оценивания при вербализации; опора на накопленный социальный опыт; преимущественное формирование посредством имплицитного научения, при сохранении возможности целенаправленного развития [4].

Определенный интерес представляют и разработки О.Б. Чесноковой, которая подчеркивала, что при рассмотрении социального интеллекта нельзя концентрироваться исключительно на когнитивных операциях и процессах, упуская аффективную составляющую, мотивы и потребности личности. В таком ключе социальный интеллект представляет собой способность вычленивать и оценивать всю совокупность существенных характеристик коммуникативной ситуации, в том числе недоступных для непосредственного наблюдения (чувства, мотивы, намерения, возможные причины поведения, личностную и социальную позицию и т.п.) и на этой основе определять конструктивные стратегии достижения предопределенных целевых установок [5].

Наиболее полно, на наш взгляд, природа социального интеллекта отражена в трудах В.Н. Куницыной, где социальный интеллект представлен как сложная структура, объединяющая интеллектуальные, личностные, коммуникативные и поведенческие характеристики, отвечающие за получение и интерпретацию информации о коммуникативной ситуации, прогнозирование вариантов ее развития, готовность к принятию решения относительно наиболее эффективных способов социального взаимодействия, максимально полно соответствующих конкретной ситуации. В.Н. Куницына в структуре социального интеллекта выделяет такие аспекты как:

- коммуникативно-личностный потенциал, совокупность свойств и способностей, влияющих на процесс выстраивания коммуникативного акта (аттрактивность, контактность, конфликтоустойчивость, коммуникативные ориентации личности);
- характеристики самосознания (адекватная самооценка, в том числе и оценка себя как субъекта коммуникативного процесса, самоуважение, готовность воспринимать новое, толерантное отношение к проявлениям «инаковости»);
- социальная направленность мышления, способность к социальному восприятию, познанию и воображению, развитая социальная память;
- активационно-энергетический потенциал (активность, энергичность, способность выносить различного рода нагрузки, перераспределять и мобилизовать имеющиеся ресурсы) [2].

В целом проведенный анализ позволил выделить ряд концептуально важных моментов в понимании сущности социального интеллекта:

1. Социальный интеллект – это интегрированная способность, имеющая сложную структуру и обеспечивающая эффективность взаимодействия личности с социальной средой, успешность социальной адаптации, управляемость и результативность коммуникативного акта/процесса.

2. Социальный интеллект представлен различными составляющими, среди которых чаще всего выделяют: объективное и полное восприятие коммуникативной ситуации, ее оперативная оценка, быстрая ориентация в ситуации и своевременное реагирование на актуальные и потенциальные изменения; понимание индивидуальных особенностей партнеров по коммуникативному акту, их состояния и прогнозирование с учетом этого вариантов поведения и ответной реакции на предпринимаемые действия; принятие особенностей коммуникативных партнеров, проявление адекватного отношения к ним, готовности выстраивать конструктивный диалог несмотря на возможные различия и противоречия; анализ собственного поведения, его критическая оценка, контроль поведенческих реакций; наличие соответствующих знаний, успешного опыта применения умений и навыков социального взаимодействия.

3. Социальный интеллект формируется преимущественно стихийно в процессе жизнедеятельности человека, на основе накопления индивидуального опыта взаимодействия с социальной средой (по утверждению некоторых ученых в основном посредством имплицитного научения), что не снижает потенциал целенаправленного развития социального интеллекта путем организации соответствующего психолого-педагогического воздействия.

Возвращаясь к заявленной проблематике отметим, что целенаправленное развитие социального интеллекта иностранных курсантов военных вузов позволит достичь следующих результатов:

- повысит скорость и эффективность адаптации иностранных курсантов в новой социальной и образовательной среде, обеспечит приращение их адаптационного потенциала, что в дальнейшем положительно скажется на вероятности достижения профессиональной успешности;
- снизит риски появления негативных психических состояний в сложных ситуациях, связанных как с периодом приспособления к новым условиям обучения, так и с освоением военной профессии, а в будущем и с ее осуществлением, поскольку уровень социального интеллекта непосредственно влияет на готовность к деятельности в ситуациях с элементами экстремальности, успешность их преодоления;

– будет способствовать развитию, связанных с социальным интеллектом личностных качеств, способностей и умений, востребованных в избранной профессиональной деятельности: коммуникативные ценностные ориентации; умение грамотно осуществлять целеполагание в коммуникативной сфере; умение организовать пространство и информационное поле коммуникации с учетом профессиональных норм и регламентов; способность быстро ориентироваться в коммуникативной ситуации, гибко реагировать на ее изменения; способность контролировать интенсивность и динамику коммуникативных процессов, управлять их ходом, добиваться решения поставленных задач; наблюдательность, умение оперативно и объективно распознавать особенности состояния и поведения партнеров по коммуникации, прогнозировать их дальнейшее развитие; активность и инициативность в общении, легкость в установлении социальных и профессиональных контактов; способность предвидеть возможные последствия предпринимаемых действия, принимать за них ответственность и т.п.

**Выводы.** Для отечественной системы высшего образования, в том числе и военного крайне важно устойчиво закрепиться на международном рынке образовательных услуг. Поэтому психолого-педагогическому сопровождению адаптации иностранных курсантов следует уделять больше внимания, делая акцент на развитии тех личностных характеристик и способностей, которые повысят их адаптационный потенциал и профессиональную успешность. Курсант, обладающий высоким уровнем социального интеллекта способен максимально быстро и эффективно получать информацию необходимую для конструктивного выстраивания коммуникативного процесса, управлять им, прогнозировать возможные трудности и находить пути их преодоления, что способствует успешной адаптации к новой социальной и образовательной среде, а в дальнейшем и в профессиональной среде. Значимость развития социального интеллекта иностранных курсантов военных вузов обусловлена его ролью в регуляции социального поведения, познании социальной действительности. Ведь благодаря социальному интеллекту обеспечивается интерпретация информации о социальном окружении во всем его многообразии, понимание участников социального взаимодействия, адаптация к системам взаимоотношений между людьми, успешность учебной деятельности и дальнейшего профессионального развития. Образовательная среда выполняет функцию стимулирования развития социального интеллекта благодаря возможности реализовать соответствующие условия и оказывать необходимое психолого-педагогическое воздействие.

#### **Литература:**

1. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. – М.: Просвещение, 1995. – 183 с.
2. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
3. Лунева О.В. Социальный интеллект: основные проблемы и перспективы исследования // Прикладная юридическая психология. – 2015. – №1. – С. 41-51.
4. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 176 с.
5. Чеснокова О.Б. Социальный интеллект в условиях сложных социальных систем // Национальный психологический журнал. – 2010. – Т. 2. – № 4. – С. 22-29.

Педагогика

#### **УДК 378.2**

#### **кандидат педагогических наук Прозорова Мария Николаевна**

Кировское областное государственное профессиональное образовательное учреждение «Кировский медицинский колледж» (г. Киров),  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кировский государственный медицинский университет»  
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Киров);

#### **аспирант Рязанова Людмила Григорьевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кировский государственный медицинский университет» (г. Киров)

### **НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМООЦЕНКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА**

*Аннотация.* Трансформация системы профессионального образования для будущих специалистов ставит под сомнение эффективность построения карьеры молодого специалиста. В рамках теоретического исследования выполняется анализ понятий технологии наставничества и формирование профессиональной самооценки будущих специалистов, замысел которой получил характеристику в данной статье.

*Ключевые слова:* наставничество, технология, профессиональная самооценка, образовательная организация, специалист.

*Annotation.* The transformation of the vocational education system for future specialists casts doubt on the effectiveness of building a career for a young specialist. Within the framework of theoretical research, the concepts of mentoring technology and the formation of professional self-esteem of future specialists are analyzed, the idea of which has been characterized in this article.

*Keywords:* mentoring; technology; professional self-assessment; educational organization; specialist.

**Введение.** Главным элементом готовности к самостоятельной профессиональной деятельности будущего специалиста является профессиональная самооценка, понимаемая как комплексное образование, система функциональных, оперативных и личностных компонентов. Определяющее значение в становлении профессиональной самооценки играет наставник, выступающий в разных ролях: профессионал, советчик, педагог, партнер, друг.

Существует множество видов современной профессиональной деятельности, где темой деятельности является общение с другим человеком, то есть один и тот же человек проявляет себя в современном мире с особых сторон исходя из различных условий. В любой профессиональной области сферы «Человек – человек» компетентный специалист, который должен обладать знаниями и навыками работы с людьми, а также владеть специальными профессиональными знаниями и навыками. Это один из универсальных внутренних и внешних механизмов повышения эффективности, особенно молодого специалиста: система принятия решений, поведение команды, работа, выполняемая в профессиональной среде, а также развитие всех профессиональных навыков и привычек. Многочисленные виды современной профессиональной деятельности, создают такие условия, в которых специалист подвергает свои профессиональные навыки и умения испытаниям, что в итоге приводит к профессиональному развитию.

**Изложение основного материала статьи.** Образование должно обеспечивать разнообразие организационных форм, максимальную гибкость и взаимодействие всех структур; изменение основ профессионального представления современного выпускника (от овладения специальностью до способности адаптироваться к изменяющимся условиям современной экономической ситуации) на основе сформированной профессиональной самооценки, а также опору на творчество и инициативу личности, как источник его развития.

Таким образом, будущий работодатель смело утверждает о сформированной профессиональной самооценке, отличающейся от других умений и навыков, что в итоге будет говорить, о развитой профессиональной самооценке, что и является результатом становления профессионала. Профессиональная самооценка активно обсуждается в педагогических кругах, этому вопросу сегодня посвящено много психолого-педагогических исследований. Профессиональная самооценка – это один из аспектов личностного и профессионального изучения в системе собственной значимости, что в результате влияет на становление себя в профессии.

Данная идея, сопровождается рядом факторов, которые необходимы в становлении профессионала. В связи с этим, профессиональная самооценка встраивается в учебно-воспитательную деятельность в соответствии с основными параметрами развития личности будущего профессионала:

- степень формирования адекватности;
- уровнем целостности самокритики;
- устойчивости личности.

Умения и навыки психолого-педагогической деятельности дают возможность наставнику правильно и четко сформулировать цель, поставить задачу, объяснить основные положения и особенности профессиональной деятельности молодому специалисту, как достичь качественного выполнения работы. Наставник на личном примере через налаженность личных ценностей и нравственных позиций приобщает его к профессиональной деятельности, воспитывает основы внутрикорпоративной культуры, развивает и формирует ключевые компетенции. Именно он сопровождает процесс обучения, социализации, построения карьеры и становления молодого специалиста как профессионала.

В общем виде наставничество можно определить, как способ передачи знаний и навыков более опытным человеком менее опытному. В более широком, современном значении наставник – это квалифицированный специалист, имеющий достаточный опыт работы в компании, который:

- помогает новым сотрудникам адаптироваться в организации;
- содействует их профессиональному развитию, карьерному росту;
- участвует в оценке результатов их деятельности.

Наставник, с одной стороны, представляет интересы сотрудника в отношениях с организацией, а с другой, является ее представителем для будущего специалиста.

Необходимость внедрения системы наставничества особенно очевидна для быстрорастущих организаций. Но, тем не менее, каждая организация формирует основы наставничества используя внутренние бесплатные ресурсы, которые она может задействовать в организации, через курсы, тренинги и другие виды деятельности. Безопасный процесс связан с понятием адаптации, зачастую на него обращают внимание, в основном профессионалы первые три-шесть месяцев. Но для образовательной организации, специализирующейся на оказании профессиональных услуг, именно эта составляющая наставничества является ключевой. Опытные профессионалы нацелены на развитие карьеры, и именно наставники могут помочь им в непрерывном профессиональном развитии.

Наиболее важными вопросами для любой организации являются: качество руководства и хорошее отношение наставников к своим обязанностям. Поэтому мы говорим о системе наставничества как о комплексе мер, которые организация обязана предпринять для обеспечения качественной подготовки наставников и обеспечения в некоторой степени эффективности их работы, что в результате приводит к формированию профессиональной самооценки у молодых специалистов.

Различные организации разрабатывают универсальные подходы к назначению и обучению наставников. В организациях с давними традициями и развитой корпоративной культурой наставниками могут быть все сотрудники, начиная с определенного формального уровня. Некоторые даже придерживаются мнения, что наличие традиции и культуры само по себе является достаточным условием, чтобы не проводить формальное обучение будущих специалистов. В организациях, которые впервые применяют систему наставничества, волонтеры или сотрудники могут максимально соответствовать критериям, упомянутым выше, в первые периоды становления молодого специалиста.

В любом случае наставничество – это не столько природный дар, сколько мастерство, которое можно освоить. Значит, наставников нужно обучать:

- на соответствующих тренингах (внутренних или внешних);
- на семинарах по обмену опытом;
- во время встреч наставников с их собственными наставниками.

Естественно, процесс наставничества должен быть организован таким образом, чтобы деятельность сотрудника в качестве наставника не отражалась на его основной работе (в противном случае снизится эффективность его работы). В связи с этим важен вопрос: какое количество закрепленных за наставником сотрудников будет оптимальным? Практика показывает, что «в идеале» количество подопечных не должно быть больше пяти-шести.

Не менее важно изучение взаимоотношения в паре «наставник-наставляемый» в динамике: в положенный срок оценивать их эффективность, дублировать наставника в случае необходимости. Это может стать необходимым по разным причинам:

- молодой специалист «догнал» наставника в карьерном росте;
- будущий специалист или наставник перешел в другое подразделение (уехал в другой регион);
- наставник уволился;
- обнаружилась психологическая несовместимость (в этом случае человек чаще сам просит о замене наставника) и т.п.

Конечно, формирование наставнической культуры – это длительный процесс, для большинства сотрудников требуется определенное время для принятия новых ценностей.

В силу вышеуказанных ключевых аспектов технология наставничества становится незаменимым компонентом современной образовательной системы.

Первый стимул – вариант, когда наставничество разрешит сформировать внутри образовательной организации профессиональное сообщество педагогов и будущих специалистов, как новую плодотворную среду для раскрытия потенциала каждого. Возникновение такого профессионального сообщества станет возможным благодаря созданию структуры новых взаимовыгодных отношений с помощью метода наставничества.

Второй стимул – это когда для сообщества наставничества становится средством обогащения профессиональным опытом. Необходимый шаг на пути к тому, чтобы образовательные организации, учреждения дополнительного



образования, профессиональные образовательные организации сконцентрировали своё внимание на выпускниках: именно они могут стать главными наставниками для будущих специалистов.

Третий стимул заключается в том, что технология наставничества позволяет получать профессиональный опыт, формировать навыки, знания, компетенции и ценности намного быстрее, чем другие способы трансляции (учебные пособия, урочная система, самостоятельная и проектная работа, формализованное общение), а это крайне важно в современном мире. Высокая скорость определена тремя компонентами:

- 1) непосредственная передача живого опыта, реального общения от наставника к обучающемуся;
- 2) конфиденциальные отношения;
- 3) одобрительные отношения, выгодные всем участникам наставничества.

В таких гармоничных условиях наставничество является перспективной и доступной технологией, позволяющей создать открытое сообщество, концентрировать его и наладить неформальное общение будущего специалиста с наставником на основе доверия и взаимообогащения. Необходимая в системе образования XXI столетия технология наставничества делает возможной ответить на данные всеобщие вызовы при формировании личности, а также позволяет усовершенствовать подготовленность нового поколения к самостоятельной взрослой жизни, реализовать свои возможности и внести вклад в развитие нашей страны.

Поддержку системы наставничества на общественном и государственном уровнях можно отнести к числу лучших факторов, мотивирующих наставника. Создание среды, в которой наставничество воспринимается как почетная миссия, формирующая ощущение причастности к большому и важному делу, в которой наставнику отводится ведущая роль. К участию в программе наставничества как трансляторов успешного опыта данной системы стоит привлекать выпускников учебного заведения. Важно популяризировать роль наставника среди образовательных организаций, рассказывать о преимуществах роли наставника: возможностях личностного и социального роста, получении новых знаний и навыков, а также формировании у них профессиональной самооценки.

В наши дни стало необходимым условием формирование профессиональной самооценки, так как именно она является одним из универсальных как внутренних, так и внешних механизмов повышения эффективности, в особенности для будущего специалиста: принятие им решений, поведение в коллективе, работа в профессиональной среде в целом, а также система, которая собственно и воздействует на развитие всех профессиональных умений и навыков, что приводит в последствии к установлению лично-профессионального роста.

Готовность к профессиональному самоопределению, с точки зрения социально-профессиональной деятельности, является единой чертой личности, способствующей рефлексивному и самостоятельному принятию решений в профессиональном выборе. Теоретический анализ, проведенный для изучения формирования профессиональной самооценки, дает основание сделать вывод, что это кадровая технология, посредством систематической работы знаний, навыков и установок от более опытного сотрудника к менее опытному сотруднику.

Согласно требованиям, Федерального государственного образовательного стандарта, одним из значимых качеств будущего профессионала является развитая и сформированная профессиональная самооценка (личностная, профессиональная, образовательная, рефлексивная и др.). В образовательном процессе учебного заведения формируются профессиональная самооценка, а также субъектная позиция будущего профессионала. Благодаря этой позиции и всех структурных элементов содержания профессионального образования обеспечивается высокий уровень освоения профессиональной деятельности. Просвещение должно обеспечивать множество организационных форм, максимальную гибкость и взаимодействие всех структур; смену основ профессионального представления современного выпускника (от освоения одной специальности до способности адаптироваться к меняющимся обстоятельствам нынешней экономики государства) на основе сформированной профессиональной самооценки; опору на творчество и инициативность личности как на ресурс экономического и социального развития для преимущества этой задачи [6].

Таким образом, будущий руководитель смело заявляет о сформированной профессиональной самооценке, отличающейся от других умений и навыков, что в итоге будет говорить, о развитой профессиональной самооценке, что и является успехом становления профессионала.

**Выводы.** Тем самым следует отметить, что технология наставничества в развитии профессиональной самооценки – это один из аспектов личностного и профессионального изучения в системе собственной значимости, что в результате влияет на становление себя в профессии и сопровождается рядом факторов, которые необходимы в становлении профессионала.

Очень важно не только оценивать труд наставников, но и признавать его ценность. Особенно значимым это становится, когда мы говорим о наставничестве как системе формирования в компании «культуры наставничества».

Высокий уровень включенности молодых специалистов в профессиональную деятельность, культурную жизнь организации, усиление уверенности в собственном смысле и развитии личностных, и творческих возможностей - это и есть результат успешной организации работы наставников. Время покажет, что положительное влияние на уровень учебной подготовки, в системе профессионального образования, необходимо для данного периода профессиональной реализации, а также это может стать стимулом и ресурсом для комфортного формирования и развития внутри организации.

Через некоторое время процесс внедрения наставнических программ в учреждениях профессионального образования и на предприятиях региона поможет достичь системного улучшения образовательных и экономических эффектов. Таким образом, можно сгенерировать устойчивые способы взаимодействия между отдельными системами и поколениями, чувство вовлеченности к жизни и развитию региона.

#### Литература:

1. Горобинский, М.А., Ветвицкая, С.М. Самооценка: особенности ее формирования и значение в жизни человека // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – № 6. – URL: <http://eduherald.ru/ru/article/view?id=17850> (дата обращения: 06.09.2021).
2. Реан, А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2014. – 416 с.
3. Онлайн-школа Фоксфорд [Электронный ресурс] – URL: <https://foxford.ru> [Дата обращения 19.11.2021]
4. Онлайн-школа Академия Просвещения [Электронный ресурс] – URL: <http://academy.prosv.ru> [Дата обращения 22.11.2021]
5. Отрубяникова, Д. Мировые практики использования системы наставничества [Электронный ресурс] // URL: <http://www.trainings.ru/library/articles/?id=10149> 7. [Дата обращения 30.11.2021]
6. Фомин, Е.Н. Педагогический потенциал наставничества в контексте современных требований к подготовке молодого специалиста // Образование. Наука. Научные кадры. – М.: «ЮНИТИ-ДАНА», – 2012. – № 3. – С. 254-256.

УДК 378. 147

кандидат педагогических наук, доцент Протасова Елена Владимировна

Соликамский государственный педагогический институт (филиал)

Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения

«Пермский государственный национальный исследовательский университет» (г. Соликамск)

**ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА РУБЕЖЕ XX – XXI ВЕКОВ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ ЭКОКУЛЬТУРНОЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ**

*Аннотация.* Статья является частью исследования по изучению социокультурного опыта уральского учительства в его историческом и современном контекстах. Предмет анализа – региональный опыт гуманитаризации экологического образования на рубеже XX – XXI веков на основе освоения потенциала традиционной культуры в педагогической практике и профессиональной подготовке будущих учителей в высшем учебном заведении. С использованием ретроспективного анализа описаны экологически ориентированные курсы и экспедиционные проекты по изучению региональных традиций. Полученные результаты позволяют продолжить поиски способов и условий гуманитаризации экологического образования, разработку эколого-культурных модулей, апробацию технологий изучения народной экологии в профессиональном обучении и педагогическом самообразовании.

*Ключевые слова:* гуманитаризация экологического образования, экологическая культура учителя, культурологический подход, экологический потенциал традиционной культуры, социокультурный опыт уральских учителей, экокультурная подготовка в педагогическом образовании.

*Annotation.* The article is part of the research on the Ural teachers' sociocultural practice in its historical and modern contexts. The subject of analysis is the regional practice of humanitarization of ecological education at the turn of the 20th and 21st centuries, based on the development of the capacity of traditional culture in pedagogical practice and future teachers' training at a higher educational institution. A retrospective analysis was used to describe ecologically oriented courses and expeditionary projects on studying regional traditions. The results enable to continue searching for ways and conditions of humanitarization of ecological education, developing ecological and cultural modules, and testing technologies to study folk ecology in professional training and teachers' self-education.

*Keywords:* humanitarization of ecological education, a teacher's ecological culture, culturological approach, ecological capacity of traditional culture, Ural teachers' sociocultural practice, eco-cultural training in pedagogical education.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00332 «История учительства на Урале: социокультурный опыт и современность»*

**Введение.** Ответ на вопрос, почему формирование экологической культуры личности в образовательной практике идёт медленно, поднимается во многих исследованиях, охватывающих экологическую проблематику. Начиная с 1990-х годов – периода наиболее активного развития экологического образования в нашей стране – исследователями проводится мысль о несводимости этого процесса к усвоению определённых знаний, о значимости эмоционально-чувственного обогащения личности, об обращении к потенциалу «мира культуры». На современном этапе в качестве вектора развития экологического образования до 2030 года учёными рассматривается гуманитаризация его содержания, придание процессу общекультурной направленности и ориентации на культурологические результаты [7].

Очевидно, что гуманитаризация экологического образования не может осуществляться вне профессиональной подготовки педагогов. К сожалению, современная практика показывает нерешённость многих вопросов экологической культуры учителя, поднятых ранее. Школа по-прежнему живёт убеждением, что экологическим образованием должны заниматься только учителя биологии и географии, явно недооценивается роль гуманитарного знания, неоправданно мало внимания уделяется межпредметным связям. Причин тут видится несколько, но в первую очередь, это доминирование естественнонаучной направленности экологической подготовки учителя и недостаточной разработанности процессуальной стороны использования гуманитарного знания с его обогащённостью к общечеловеческим ценностям.

Как показывает анализ, значимыми источниками для разработки гуманитарного компонента в экологическом образовании учителя являются региональные традиции и педагогический опыт освоения их экологического потенциала. В 1990-е – начале 2000-х годов обращение к народной культуре, как источнику расширения духовно-экологического мировосприятия личности, обозначилось практически «по наитию». В педагогике накапливается опыт освоения народной культуры, появляются работы по осмыслению традиционного наследия в качестве действенного средства экологического воспитания, разрабатываются методологические основы проектирования региональных систем экологического образования.

Цель статьи – анализ регионального опыта гуманитаризации экологического образования на рубеже XX – XXI веков на основе освоения потенциала традиционной культуры в педагогической практике и профессиональной подготовке будущих учителей в высшем учебном заведении. Ключевой вопрос сформулирован следующим образом: что из регионального опыта использования духовно-экологического потенциала традиционной культуры в образовательной практике 1990–2000-х годов является перспективным для формирования экологической культуры современного учителя?

Материалом для публикации послужил социокультурный опыт педагогов Пермского края и образовательная практика эколого-гуманитарной подготовки учителей в Соликамском государственном педагогическом институте, где с 1990-х годов осуществляется её целенаправленное развитие. В данном исследовании традиция выступает как педагогический компонент общественной жизни, обусловленный природными, историческими, этносоциальными условиями, как фактор народного воспитания, обеспечивающий передачу знаний, опыта практической деятельности, определенных образцов поведения.

**Изложение основного материала статьи.** В философских концепциях в сфере образования акцентируется внимание на том, что экологическое сознание не может замыкаться в кругу биологического знания. Оно переплетается со всеми видами сознания и представляет собой синтез знаний из разных областей науки и реальной жизни, в котором взаимодействуют естественнонаучный, исторический, гуманитарный и другие аспекты. Главное противоречие, которое снимается, преодолевается экологическим воспитанием заключается «в противостоянии обыденного, внеэкологического, утилитарного сознания и экологической культуры» [9, С. 249].

К условиям формирования экологически ориентированного сознания Э.В. Гирусовым отнесены точность предоставляемых данных о состоянии биосферы в целом и отдельных её регионов, комплексный характер освещения экологических явлений, подчёркивание приоритетности природных факторов и невозможности их замены современными техническими средствами, непрерывность экологической подготовки, начиная с дошкольного возраста и до высшей школы, а также системы повышения профессиональной квалификации [5, С. 85-89].

По мнению членов научного совета по проблемам экологического образования Российской академии образования, в первой трети XXI века концепцией экологического образования становится гуманитаризация его содержания. Раскрывая культурологический подход к её осуществлению, исследователи акцентируют внимание, что экологическое образование шире, чем образование в области экологии как научной сфере [8, С. 41]. Учёными предлагается разработка и внедрение интегрированных учебных курсов (модулей) эколого-культурного образования, опирающихся на вопросы этики, культурологии и экологии. Важными источниками обновления содержания экологического образования призваны стать поликультурный опыт народов России, архетипы средосберегающего поведения, культурные концепты гармонизации человека и природы [7].

С культурологическим подходом к современному экологическому образованию тесно связаны этнопедагогические концепции воспитания. Известно, что экологические интуиции издавна служили людям ориентиром во взаимоотношениях с природой, обеспечивали преемственность этических стереотипов мышления и поведения, что выражалось в специфических формах культуры, религиозных представлениях, этнопедагогическом опыте. Г.Н. Волковым отмечена правомерность рассмотрения экологии в качестве универсальной заботы человечества о природе, культуре, человеке, этнических образованиях, в том числе, самых маленьких [1, С. 128].

Как и все проблемы, возникающие на стыке отраслей знаний, гуманитаризация экологического образования учителя требует привлечения материалов разных научных дисциплин. В частности, исторической культурологии, этнокультурной истории, фольклористики, и что немаловажно, в их региональном аспекте. Мы солидарны с выводом Н.В. Морохина о том, что изучение традиционной экологической культуры в регионах созвучно задачам их устойчивого развития, сохранения окружающей среды, поддержания гармоничных межэтнических отношений [11, С. 41].

На основе методологической базы, выработанной в тех отраслях знаний, которых касались исследования, уральскими учёными анализируются природные факторы и их роль в этнокультурной истории Среднего Урала, в формировании традиционного мировоззрения русских крестьян [18; 19]; с учётом влияния природных, исторических и социальных факторов выявлены региональные особенности прикамского комплекса календарной обрядовости [20; 21]; во взаимосвязи с природной и социокультурной средой рассмотрены традиции народной медицины коми-пермяцкого этноса [10]. Авторским коллективом исследователей описана духовная культура одного из специфических в культурно-языковом отношении регионов Прикамья – русских территорий бывшего Коми-Пермяцкого округа [17].

## 2. Практика изучения и развития регионального опыта гуманитаризации экологического образования.

Изучение возможностей традиционной культуры, в частности, народной педагогики игры для экологического воспитания личности, мы начали в 1990-е годы в Государственном научно-исследовательском институте семьи и воспитания Российской академии образования. В основу исследования были положены идеи учёных лаборатории экологической культуры личности (руководитель – академик Б.Т. Лихачев) об экологическом воспитании как целенаправленном воздействии на духовное развитие детей и подростков, на формирование ценностных установок, особой морали взаимодействия с окружающей средой [6, С. 5].

Цель исследования заключалась в раскрытии возможностей содержания и форм народной игры для развития младших подростков и обосновании педагогических условий, позволяющих использовать её духовно-экологический потенциал. В реализации программы опытно-экспериментальной работы принимала участие творческая группа педагогов Пермского края, чей профессиональный опыт позволил углубить разработанные подходы. Возможности народной игры в экологическом воспитании изучались в подростковых творческих коллективах, развивающихся на основе студийного принципа, объединениях клубного типа, летних оздоровительных центрах, образовательных учреждениях.

Педагогическое воздействие средствами народной игры состояло в создании лично утверждающих ситуаций для обогащения отношений детей к себе, другим, миру природы и культуры. При этом экологическая воспитанность рассматривалась, прежде всего, с позиции эмоционально-ценностных отношений подростков к окружающей среде. Специально отобранные игры, связанные единой основой – Природой – включались в гибкие организационные формы, методики которых разрабатывались с учётом близких детям импровизаций, театрализаций, коллективного творчества и в тесной связи с досугом, обучением, природоохранной деятельностью.

Опытная работа показала, что условиями использования народной игры является не столько разработанность форм и сценариев их проведения, сколько подготовленность учителя к изменению педагогических аспектов в работе с детьми, к созданию пространства духовного развития, к наполнению деятельности школьников образами природы и культуры. Стратегически тонкая организация культурного пространства, в котором ребёнок идёт от развлечения к развитию, требует профессиональной подготовки и последующего самообразования, способствующего развитию индивидуальной игровой культуры учителя как неотъемлемой части его профессионального мастерства [12, С. 11-16].

В Соликамском государственном педагогическом институте проводились конференции с представлением новаторского опыта учителей, издавались тематические сборники и методические рекомендации, велась работа по объединению специалистов в области педагогики игры. Формами развития опыта эколого-гуманитарной подготовки учителя стали курсы по народной игровой культуре, экологическому воспитанию на основе игровых технологий, праздничным традициям на Урале. С учётом тенденций в развитии образования и возможностей информационных технологий для педагогов был разработан дистанционный курс «Народные игры и праздники в экологическом воспитании школьников» [16, С. 315-146].

В период 1990–2000-х годов апробация культурологических курсов стала частью программ междисциплинарных научно-исследовательских проектов «Формирование духовно-экологического мировосприятия личности на основе традиционной народной культуры: реалии и перспективы» [14], «Традиционная народная культура Урала: исторический опыт и современные проблемы экологического образования учителя» [13] и других.

В качестве примера опишем один из курсов – «Человек и природа в традиционной культуре Среднего Урала» – задачами которого являлось знакомство студентов с региональными экологическими традициями, развитие умений отбирать материал для разных видов деятельности детей, направленных на повышение уровня экологической воспитанности, овладение технологическим инструментарием и вариативными формами эколого-просветительской работы.

Содержание учебного курса строилось на проблемно-тематическом изучении четырёх разделов, каждый из которых представлял самостоятельный модуль и в то же время был связан с другими разделами единой основой – экологическим потенциалом традиционного наследия. Рассматривались региональные традиции природосбережения, народные средства экологического воспитания, способы формирования отношения детей к природе в семейной педагогике, празднично-игровые традиции и опыт использования их развивающих возможностей в институтах образования и детства.

Как показала практика, значимым условием реализации курса стала процессуальная сторона эколого-гуманитарной подготовки студентов. В частности, использование организационных моделей обучения, отвечающих активному освоению культурологической и экологической информации, её представлению в историческом и современном контекстах, выбор способов изучения материала, позволяющих осуществлять его сравнение и взаимное дополнение, организация самостоятельной и исследовательской деятельности студентов во внеаудиторных формах.

Изучение региональных традиций природосбережения начиналось с того факта, что на формирование представлений людей об окружающем мире во многом повлиял бассейновый характер региона, территория которого почти соответствует речной системе Камы. Анализировались историко-природные комплексы и охраняемые водные ландшафты, минеральные лечебные родники, ручьи-водопады и связанные с ними легенды. Приводились примеры отношения народов Прикамья к целебным свойствам воды, традиции почитания святых источников, бытование обрядов с водой во время летних календарных праздников. На материалах фольклорного наследия рассматривались представления о духах воды у коми-пермяков, запреты на засорение источников, выступающие как своеобразные экологические предписания, праздники серебряного весеннего льда у татар и башкир.

Студенты знакомились с опытом краеведческих лагерей и экологических клубов, в которых школьники проводили исследования техногенных водоёмов, очищали родники от ила и травы, участвовали в экологических акциях в защиту Камы, региональных конкурсах «Чистая вода», международных слётах юных экологов. Изучались дневники краеведческих походов из школьных музеев и публикации в средствах массовой информации о путешествиях по уральскому рекам. В качестве творческих проектов будущие учителя представляли иллюстративные материалы по гидрологическим и ландшафтным памятникам природы, серии открыток и книжных закладок с преданиями о происхождении водных объектов, видеорепортажи речных «копутешествий» по аналогии с сюжетами известных телевизионных передач.

На занятиях, посвящённых традициям почитания растений, рассматривались народная практика субъектного восприятия деревьев, способы познания продуцирующих свойств растений, взаимосвязь календарных обрядов с растительными объектами. На примерах, связанных с кедровыми и берёзовыми рощами, лесными парками, заповедными территориями региона, анализировались представления об эталонном поведении человека в природе и способах его формирования.

На основе интеграции этнографических и экокультурных материалов характеризовались обрядовые действия с травами и локальные традиции освящения растений. Изучались предания о цветах, которые «просят о помощи» в Пермском крае, это астрагал пермский, венерин башмачок, кувшинка четырёхгранная, калипсо луковичная и многие другие. Этноботанические традиции раскрывались через природные особенности отдельных растений и их роли в жизни людей. Приводились примеры использования природных свойств можжевельника, крапивы, зверобоя, брусники, шиповника и других растений в народной медицине, лекарственной терапии, оздоровительных обрядах.

Представляется, что традиции почитания растений являются значимым источником развития экологической культуры учителя, как и формы их изучения в местах, эстетически совершенных в природном отношении. Так, отдельные занятия проводились в муниципальном учреждении «Мемориальный ботанический сад Г.А. Демидова», что дало возможность познакомиться с ролью садов в экологическом просвещении. Рассматривались такие формы экологического воспитания, как тематические беседы о редких и исчезающих растениях, игры-театрализации с образами цветов, фольклорные праздники с чувствованием вербы, троицкой берёзы, яблони и её плодов, символизирующих в культурно-языковой традиции региона счастливую жизнь.

В задачи второго раздела входило изучение народных средств экологического воспитания, чрезвычайно разнообразных в социально-педагогическом наследии. В процессе освоения материала студентам предлагалось составить коллективную «Энциклопедию народного естествознания». Из историко-этнографических и краеведческих изданий отбирались сказки с сюжетами о животных и растениях, предания о природных объектах, космогонические легенды и мифы. В энциклопедию включались загадки, экологические изречения, приметы и присловья о временах года с отражением метеорологических и астрономических наблюдений. Проект завершался презентацией материалов, к которым студенты создали серии авторских рисунков и рекомендации по их использованию в экологическом воспитании.

Третий раздел курса был ориентирован на изучение семейного опыта формирования отношения детей к природе. На занятиях проводилась мысль, что в традиционной культуре взгляды на экологическое воспитание во многом отличались от современных. Основными способами естественного обучения являлось наблюдение, рассказы и советы старших, многократное повторение, сравнение одних и тех же процессов в окружающем мире, подражание поведению взрослых. Анализировались воспоминания жителей Пермского края об особенностях социализации детей в условиях природной среды, способах освоения окружающего мира, развития у детей навыков собирательства, рыболовства, охоты.

Рассматривались «открытия» детьми законов природы, осмысление её интровертности, отношения детей к природным объектам, сформированные в семье. Приводились примеры стихийных игр детей, причиняющих вред природе, бесконтрольности игр с животными, а также способы дисциплинирующего воздействия старших на сознание детей. Например, распространённые в этнопедагогической практике запуги, оберегающие всё живое от бессмысленного уничтожения. Интерес вызывали и написанные к занятиям воспоминания самих студентов, касающиеся роли семьи в развитии субъектного восприятия природы.

Четвёртый раздел курса включал изучение календарных праздников, представляющих обширный и продуктивный слой в культурной традиции Среднего Урала. Раскрывались вопросы о связи праздников с природной средой и хозяйственной деятельностью населения, их роль в годовом цикле и отдельных сезонах. В процессе изучения празднично-игровой культуры проводились практикумы, назначение которых виделось в конкретизации знаний студентов о многообразии форм организации праздников во внеурочной культурно-просветительской деятельности.

Составлялись программы народных праздников на природе и просматривались учебные фильмы о проведении их студентами с детьми разных возрастов. Анализировался опыт включения познавательных, художественных, музыкально-танцевальных игр в факультативные занятия, интегрированные уроки, экологически ориентированные творческие мероприятия. Осваивались игры-импровизации с хоровым пением и лирические песни, ориентированные на эстетическое восприятие природы. Использовались интерактивные формы обучения, например, мастер-классы с привлечением специалистов по фольклору и этномузыкальному воспитанию.

Практика показала, что эффективной реализации эколого-гуманитарных курсов способствуют экспедиционные проекты. В период 1990-2000-х годов в Соликамском государственном педагогическом институте проводилась целенаправленная работа по этнокультурному изучению территории Пермского края. Экспедиции объединяли преподавателей разных кафедр, специалистов культурных учреждений, педагогов региона, осуществлялись в рамках фольклорной практики студентов, реализации междисциплинарных проектов «Экспедиционное изучение экологических традиций Пермского Прикамья в этнопедагогическом контексте», «Комплексное изучение истории детства и традиций воспитания в Пермском крае» и других.

Экспедиция как форма изучения региональных традиций и опыта их актуализации имеет свою специфику полевого исследования, предполагает постепенное накопление студентами рефлексивного опыта, постоянное повышение критериев научной работы. Немаловажным условием при этом является наличие исследовательских программ. Так, при разработке вопросов изучения экологических традиций на территории Коми-Пермяцкого округа (ныне в составе Пермского края) мы включали описание устойчивых традиций в семейных и календарных праздниках, мифологических рассказах, детском

фольклоре. Интерес представляли народные приметы, этнопедагогические мотивы действий, связанные с уральским лесом и реками, способы передачи навыков традиционных промыслов и взаимодействия человека с природой в условиях пребывания в ней длительное время. Включалось описание детских игрушек и музыкальных инструментов из экологически чистых природных материалов, изучение современных этнокультурных процессов, их влияния на динамику форм экологического образования и воспитания.

Отметим целесообразность интеграции экологической и поликультурной подготовки учителя, источником для которой является богатейший исторический опыт межэтнической коммуникации на Урале. Во время экспедиций студенты анализировали формы сотрудничества детей и педагогов разных этнокультурных групп в экологически значимых мероприятиях, этнокультурных фестивалях, эколого-краеведческих проектах. Накоплению поликультурного опыта способствовало непосредственное общение с народными исполнителями, включённое и рефлексивное наблюдение за работой мастеров, возрождающих традиционные ремёсла.

В десяти крупных районах Пермского края проводилось обобщение педагогического опыта, работа с архивными и музейными источниками по изучению практик экологического воспитания. Анализировались программы по ознакомлению детей с народной культурой Урала, технологии экологического воспитания в детских садах, образовательных и внешкольных учреждениях, опыт фольклорных и этнографических коллективов, проектная деятельность по педагогическому самообразованию в области экологического воспитания. Обработанный материал использовался на спецкурсах, занятиях по психолого-педагогическим и предметным дисциплинам, в исследовательской работе студентов. Экспедиционные материалы также находили применение при создании эколого-краеведческих слайд-лекций и их представлении на курсах повышения квалификации.

Как показывает практика, освоение студентами экологически ориентированных курсов и участие в экспедиционных проектах приобретают специфическую направленность, включают выработку определённого круга жизненных ценностей, в основе которых – ответственность перед собой и окружающим миром. Опыт уральских учителей, проблема разработки культурологических курсов и процессуальная сторона их реализации, формы изучения региональных традиций рассматривались нами на научно-практических конференциях и в публикациях, посвящённых эколого-гуманитарной подготовке учителя [2; 3; 4; 15 и др.].

**Выводы.** Возможные пути решения актуальных вопросов гуманитаризации экологического образования учителя и дальнейшего выстраивание этой перспективной линии показывает региональный педагогический опыт. В конце XX – начале XXI века обращение к традиционной культуре отвечает задачам гуманитаризации образования в самом широком контексте, во взаимосвязи с проблемой духовного становления человека, регионализацией образования и возрождением национальных традиций, поиском технологий субъективации личности педагога и обучающихся.

В современных условиях проблема гуманитаризации экологического образования и региональный опыт её осмысления не только не утратили актуальности, а напротив, стали знаковыми для экологически безопасного развития общества. Накопленный опыт позволяет расширить арсенал способов изучения региональных традиций за счёт привлечения педагогов к исследовательской деятельности в этом направлении, разрабатывать преемственные в своей основе экологически ориентированные курсы, содержание которых определяется аксиологическими приоритетами культуры, апробировать разные организационные модели их реализации, включая технологии дистанционного обучения.

Региональный педагогический опыт свидетельствует о значимости сохранения ориентации на изучение ценностей культуры народов полиэтнического региона. Экокультурную подготовку современного педагога целесообразно выстраивать на основе взаимосвязи экологического образования с поликультурным, их взаимного дополнения в формировании представления о роли природы в развитии этнической культуры. Перспектива реализации интегрированного подхода связана и с разработкой способов изучения влияния полученных знаний на развитие экологического сознания педагога и актуализацию исследовательской деятельности по изучению природы и культуры.

#### **Литература:**

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика: учебник для студентов средних и высших педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 1999. – 168 с.
2. Гилева А.В., Протасова Е.В. Исторический опыт межэтнической коммуникации на Урале и современные проблемы поликультурного образования педагога // Science Time. – 2015. – Выпуск № 1. – С. 80-85.
3. Гилева А.В., Протасова Е.В. Природа и культура Пермского края в эколого-гуманитарной подготовке студентов педагогического вуза // Активизация естественно-математического образования: школа-вуз: коллективная монография / Соликамский государственный педагогический институт (филиал) ФГБОУ ВПО «ПГНИУ»; Т.В. Рихтер, составление. – Соликамск: СГПИ, 2016. – С. 22-34.
4. Гилева А.В., Протасова Е.В. Экспедиционное изучение опыта реализации национально-регионального компонента в образовательных учреждениях Пермского края // Этнопедагогика как фактор сохранения этнокультурных ценностей в современном социуме: материалы II Международной очно-заочной научно-практической конференции, посвящённой памяти академика РАО Волкова Г.Н. / под ред. Кузнецовой Л.В. / БОУ ВО «ЧГИКИ» Минкультуры Чувашии. – Чебоксары: Новое Время, 2016. – С. 35-41.
5. Гирусов Э.В. Экологическая культура как высшая форма гуманизма // Философия и общество. – 2009. – № 4. – С. 74-92.
6. Дежникова Н.С. Экологическая культура как предмет психолого-педагогического исследования // Воспитание экологической культуры школьников как психолого-педагогическая проблема (Опыт теоретико-прикладного исследования): сборник научных статей / Под ред. Б.Т. Лихачева, Н.С. Дежниковой. – М.: Ариант, 1997. – С. 5-13.
7. Дзятковская Е.Н. Гуманитаризация экологического образования как вектор его развития до 2030 г. / Е.Н. Дзятковская, А.Н. Захлебный // Непрерывное образование: XXI век. 2021. Вып. 1 (33). – DOI: 10.15393/j5.art.2021.6692.
8. Захлебный А.Н. Культурологический подход к современному экологическому образованию / А.Н. Захлебный, Е.Н. Дзятковская // Вестник Международной академии наук. – Русская секция. – 2012. – № 1. – С. 39-43.
9. Лихачев Б.Т. Философия воспитания. Специальный курс: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Прометей, 1995. – 282 с.
10. Мальцев Г.И. Народная медицина коми-пермяков конца XIX – начала XX веков. На коми-пермяцком и русском языках. – Кудымкар, 2004. – 288 с.
11. Морохин Н.В. Традиционная духовная экологическая культура народов Нижегородского Поволжья: автореферат диссертации ... доктора исторических наук. – Москва, 1998. – 44 с.
12. Протасова Е.В. Духовно-экологическое содержание и формы народных игр как средство развития младших подростков: автореферат ... кандидата педагогических наук. – Москва, 1998. – 17 с.

13. Протасова Е.В. Традиционная народная культура Урала: исторический опыт и современные проблемы экологического образования учителя // Региональный конкурс РГНФ. Результаты научных исследований, полученных за 2009 год. Аннотационные отчёты / Перм. гос. ун-т. Пермь, 2011. – С. 191-198.
14. Протасова Е.В. Формирование духовно-экологического мировосприятия личности на основе традиционной народной культуры: реалии и перспективы // Фундаментальные исследования в области гуманитарных наук: Конкурс грантов 1997 года: Сб. реф. избр. работ. – Екатеринбург: Уральский университет, 2001. – С. 73-75.
15. Протасова Е.В. Экспедиционный проект как форма изучения региональных педагогических традиций будущими учителями // Основные тенденции развития дидактики: инновационный потенциал дидактического знания: материалы международной научно-практической конференции / Под ред. И.М. Осмоловской, И.В. Шалыгиной. – М.-Ярославль, 2012. – С. 269-273.
16. Протасова Е.В., Рихтер Т.В. Использование современных технологий обучения в процессе эколого-гуманитарной подготовки педагогов // Инновационная деятельность в системе образования: монография / науч. ред. Г.Ф. Гребенщиков. – М.: Спутник +, 2010. – С. 315-346.
17. Русские в Коми-Пермяцком округе: обрядность и фольклор. Материалы и исследования / А.А. Бахматов, Т.Г. Голева, И.А. Подюков [и др.]. – Пермь, 2008. – 502 с.
18. Чагин Г.Н. Окружающий мир в традиционном мировоззрении русских крестьян Среднего Урала. – Пермь: ПГУ, 1998. – 188 с.
19. Чагин Г.Н. Этнокультурная история Среднего Урала в конце XVI – первой половине XIX века: монография. – Пермь: ПГУ, 1995. – 363 с.
20. Черных А.В. Русский народный календарь в Прикамье. Праздники и обряды конца XIX – середины XX в. Ч. 1. Весна, лето, осень. – Пермь: Пушка, 2006. – 368 с.
21. Черных А.В. Русский народный календарь в Прикамье. Праздники и обряды конца XIX – середины XX в. Ч. II. Зима. – Пермь: Пушка, 2008. – 368 с.

**Педагогика**

**УДК 377.44**

**кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);  
**магистрант Макарова Наталья Васильевна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);  
**магистрант Краева Ирина Андреевна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

### **ОСОБЕННОСТИ ВОВЛЕКАЮЩЕГО КОНТЕНТА ДЛЯ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ**

*Аннотация.* В статье представлено описание вовлекающего контента для цифровых образовательных ресурсов и его значимость в повышении конкурентоспособности образовательных программ. Описаны существенные признаки вовлекающего образовательного контента, способы повышения привлекательности содержания цифровых образовательных ресурсов, раскрыты проблематизация, индивидуализация и геймификация обучения как направления развития вовлекающего образовательного контента. Сделаны выводы о высокой значимости вовлекающего контента для повышения качества образования и его развития в цифровых образовательных средах.

*Ключевые слова:* вовлекающий контент, содержание, цифровые образовательные ресурсы.

*Annotation.* The article presents a description of engaging content for digital educational resources and its significance in increasing the competitiveness of educational programs. The essential features of an engaging educational content, ways of increasing the attractiveness of the content of digital educational resources are described, problematization, individualization and gamification of learning as a direction for the development of engaging educational content are disclosed. Conclusions are made about the high importance of engaging content for improving the quality of education and its development in digital educational environments.

*Keywords:* engaging content, content, digital educational resources.

**Введение.** Современный этап развития образования характеризуется активным распространением технологий цифрового обучения, что сопровождается возрастанием внимания к цифровым образовательным ресурсам. Условия пандемии и вынужденного дистанционного и смешанного обучения привели к тому, что преподаватели вынуждены активно создавать и применять цифровые образовательные ресурсы, использовать новые педагогические технологии, методы и формы образовательного процесса, осваивать новые формы образовательной деятельности.

Под цифровыми образовательными ресурсами понимаются в настоящее время любые информационные источники в цифровом формате, применение которых в образовательном процессе способствует более эффективному достижению педагогических целей. Цифровые образовательные ресурсы включают разнообразные представленные в цифровой форме средства (фото, аудио, видеоматериалы, модели и объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования и прочие), используемые для организации образовательного процесса.

Цифровые образовательные ресурсы, являясь одним из компонентов содержания образования в цифровом формате, должны отвечать ряду требований, среди которых особое значение приобретает способность ресурса вовлекать обучающегося в образовательный процесс и сохранять его устойчивое внимание на протяжении всего периода обучения. Для этого контент для цифровых образовательных ресурсов должен характеризоваться высокой привлекательностью содержания для обучающегося, логичностью, лаконичностью, посильностью, что обеспечит поддержку мотивации обучения.

Основная функция вовлекающего контента – вовлечение обучающихся в образовательный процесс, повышение его эффективности, облегчение усвоения учебного материала. Тенденция снижения внимания обучающихся к

образовательному контенту делает актуальным изучение способов увеличения привлекательности содержания обучения и поиска новых форм представления учебной информации на разнообразных образовательных ресурсах и средах. Интерес вызывает изучение способов повышения качества цифрового контента, использование новых подходов к формированию содержания образования.

Целью публикации является описание сущности, особенностей и направлений реализации вовлекающего образовательного контента для цифровых образовательных ресурсов.

Задачами публикации выступают:

- подбор и систематизация публикаций, описывающих сущность и специфику вовлекающего образовательного контента;
- описание признаков вовлекающего контента;
- формулировка направлений для реализации вовлекающего контента для цифровых образовательных ресурсов и формулировка выводов относительно перспектив разработки подобного контента для повышения качества образования.

**Изложение основного материала статьи.** Потребность в повышении качества образовательного контента с целью повышения его привлекательности для обучающихся обусловлена тенденцией снижения коллективной устойчивости внимания у обучающихся. Так, исследование Сбербанка утверждает, что время концентрации внимания представитель поколения Z на одном объекте составляет 8 секунд [1, С. 5], что затрудняет восприятие объемных текстов. Кроме того, внимание обучающихся становится более фрагментарным, индивиды, активно использующие электронные ресурсы для получения информации, стремятся к ускоренному ознакомлению с содержанием ресурса «по диагонали» и обзору большого количества ресурсов, зачастую слабо связанных по содержанию друг с другом. Причиной такой ситуации выступает интенсивное распространение информационных ресурсов, высокая доступность материалов разнообразного содержания и уровня сложности [2].

Значимость вовлекающего контента значительно возросла в условиях интенсивного развития дистанционного обучения. Именно массовые онлайн-курсы оказались особенно чувствительны к качеству контента, поскольку их слушатели имеют возможность в любой момент прекратить обучение, если содержание курса становится неинтересным, сложным или бесполезным для практического использования. Согласно статистике, только 6% слушателей онлайн-курсов проходят обучение до конца и получают соответствующий сертификат [9].

Обратимся к сущности и особенностям вовлекающего контента для цифровых образовательных ресурсов.

Под вовлекающим контентом мы понимаем такой образовательный контент, который обеспечивает высокое качество образования за счет поддержания внимания обучающихся к содержанию обучения на высоком уровне в течение всего периода обучения [10].

Признаками вовлекающего контента выступают:

- наличие мотивационной составляющей, проявляющейся в желании возвращаться к содержанию и осваивать его на новом уровне;
  - способность вызывать положительные эмоции и удовлетворение от процесса обучения;
  - наличие новизны и эффекта неопределённости в содержании обучения [6, 8].
- Вовлекающая функция образовательного контента реализуется за счет:
- формирования содержания обучения, соответствующего интересам и потребностям обучающихся;
  - использование принципа проблемности содержания;
  - предоставления выбора форм предоставления содержания обучения, позволяющих добиться удобства образовательного процесса для обучающихся и педагогов;
  - предоставления возможностей индивидуализации содержания обучения, способствующей повышению учебной мотивации;
  - обеспечения вариативности при работе с содержанием обучения в разных условиях и ситуациях [3].

Вовлекающий контент для цифровых образовательных ресурсов реализуется посредством использования ряда педагогических технологий и приемов, позволяющих разнообразить как само содержание обучения, так и способы его представления в образовательной среде.

Анализ публикаций, посвященных созданию образовательного контента, позволяет выделить следующие направления повышения привлекательности образовательного контента – проблематизация, индивидуализация и геймификация обучения [10, 11]. Раскроем их подробнее.

**Проблематизация обучения.**

Цель – формирование вызова для обучающегося на основе лично/профессионально-значимой проблемы.

Проблематизация образовательного контента включает широкие возможности, связанные с повышением значимости результатов обучения для обучающихся и повышением учебной мотивации. Перечислим особенности проблематизации:

- проблема может быть сформулирована обучающимся самостоятельно, что дает возможность формировать индивидуальную образовательную траекторию;
- проблематизация позволяет повышать сложность задач и навыков по мере освоения материала и расширения возможностей;
- обучение «от проблемы» прекрасно сочетается с использованием элементов соревновательности при групповом обучении;
- проблемная ориентация содержания обучения дает возможность проектировать коллективные обсуждения и групповую работу при освоении материала [7].

Педагогическими средствами для проблематизации образовательного контента выступают кейсы из реальной практики, групповые и индивидуальные проекты, образовательные и научные челленджи, соревновательные хакатоны и пр.

**Индивидуализация обучения.**

Цель – создание условий для реализации обучающимся индивидуального стиля обучения, позволяющего максимально использовать их индивидуальные особенности. Индивидуализированное обучение предполагает активное участие самого обучающегося в формировании учебного материала, что позволяет структурировать последний наиболее эффективным и подходящим для конкретного обучающегося способом.

При индивидуализации образовательного контента:

- предоставляется возможность выбора заданий разного уровня сложности;
- обеспечивается обязательное наличие в контенте элементов рефлексии для эффективной ориентации обучающегося в учебном материале;
- предполагается активное использование наставничества как способа поддержки обучающихся в течение всего периода обучения.

Современные образовательные платформы в настоящее время используют широкий арсенал педагогических средств индивидуализации образовательного контента, среди которых чек-листы, рефлексивные листы, гайды, интенсивные марафоны и пр.

Геймификация обучения.

Целью геймификации образовательного контента выступает повышение вовлеченности обучающихся в выполнение педагогических задач посредством использования подходов и форм, присущих играм. Игровая форма осуществления взаимодействия субъектов образовательного процесса предполагает структурирование образовательного контента в форме сюжет (роли), обеспечивающего достижение диагностического и измеримого педагогического результата.

Особенностями геймификации образовательного контента выступают:

- обеспечение имитации реальных социальных, личностных и профессиональных ситуаций в ходе игры;
- возможность выбора обучающимся роли и степени погружения в игру, соответствующих его реальным потребностям и интересам;
- реализация развлекающей компоненты, проявляющейся в создании условий для снятия психоэмоционального напряжения и максимального проявления способностей в игровом процессе;
- прекрасное сочетание игровой формы представления образовательного контента с различными формами групповой работы [4, 5].

Геймификация обучения в настоящее время стремительно развивается. Образовательный контент, выраженный в игровом формате, может использовать такие приемы как визуализированные правила игры (гиперссылки, подсказки, велком-скрины и пр.), специализированные линейки заданий, системы бонусов и наград, иерархию уровней и пр.

**Выводы:**

1. Вовлекающий контент в настоящее время выступает одним из перспективных направлений как для педагогических исследований, так и для методических разработок, поскольку становится все более значимым фактором конкурентоспособности образовательных курсов.
2. Повышение привлекательности образовательного контента осуществляется за счет учета психологических особенностей обучающихся и реализуется посредством наличия мотивационной составляющей, способности вызывать положительные эмоции и удовлетворение от процесса обучения, эффектов новизны и неопределённости.
3. Основными направлениями повышения привлекательности образовательного контента выступают проблематизация, индивидуализация и геймификация обучения, которые обеспечивают наиболее качественное достижение личностно-значимых целей обучения и снижают уровень сложности образовательного процесса для обучающихся.

**Литература:**

1. 30 фактов о современной молодежи – URL: <https://clck.ru/Z6KbK> (дата обращения: 14.11.2021).
2. Акчелов В.О., Галанина Е.В. Новый подход к геймификации образования // Векторы благополучия: экономика и социум. – 2019. – №1. – С. 117-123.
3. Анализ цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации учебного процесса школ / И.А. Карлов, Н.М. Киясов, В.О. Ковалев, Н.А. Кожевников, Е.Д. Патаракин, И.Д. Фруммин, А.Н. Швиндт Д.О. Шонон; Национальный исследовательский университета «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 72 с.
4. Геймификация образовательного процесса // Методическое пособие под ред. Эйхорн М.В. – URL: [https://toipkro.ru/content/files/documents/podrazdeleniya/pip/geymifikatsia\\_obrazovatel'nogo\\_protssesa.pdf](https://toipkro.ru/content/files/documents/podrazdeleniya/pip/geymifikatsia_obrazovatel'nogo_protssesa.pdf) (дата обращения: 14.11.2021).
5. Говоров А.И., Говорова М.М. Валитова Ю.О. Оценка актуальности разработки методов использования средств геймификации и игровых технологий в системах управления обучением // Компьютерные инструменты в образовании. – 2018. – №2. – С. 39-54
6. Елисеева Е.В., Злобина С.Н. Цифровые образовательные ресурсы как составляющая инновационной образовательной среды современного вуза // Вестник Брянского государственного университета. – 2010. – №1. – С. 105-112.
7. Поначугин А.В., Лапыгин Ю.Н. Цифровые образовательные ресурсы вуза: проектирование, анализ и экспертиза // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т.7, №2 – С. 5
8. Прохорова М.П., Шкунова А.А., Булганина А.Е., Григорян К.М. Направления трансформации высшего образования в русле цифровизации // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т.9. – №2 (31). – 400 с.
9. Рощина Я.М., Рошин С.Ю., Рудаков В.Н. Спрос на массовые открытые онлайн-курсы (МООС): опыт российского образования // Вопросы образования. – 2018. – № 1. – С. 174-199. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-1-174-199.
10. Создание и использование образовательного контента: уроки для онлайн-обучения / Н.Н. Бессилина, Н.А. Гребёнкина, М.В. Евстратова [и др.]; под общей ред. А.В. Конбеева. – М.: НИУ ВШЭ, Институт образования, 2020. – 48 с.
11. Цифровые ресурсы для организации образовательного процесса и оценки достижений обучающихся в дистанционном формате: обзор цифровых ресурсов для дистанционного образования. – Н. Новгород, Мининский университет. – 2020. – 50 с.

**Педагогика**

**УДК 378.2**

**кандидат педагогических наук, доцент Пупышева Евгения Леонидовна**

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования "Казанский (Приволжский) федеральный университет" (г. Елабуга)

### **МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ: УСЛОВИЯ И СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ**

*Аннотация.* Актуальность представленного исследования обусловлена необходимостью качественной профессиональной подготовки будущих учителей педагогических вузов, формирования у них способности применять предметные знания и умения в условиях новой образовательной парадигмы на основе метапредметного подхода. В статье рассматривается методологический потенциал данного подхода применительно к теории и практике профессионального образования. На основе анализа научных источников выявлены две ведущие тенденции применения метапредметного подхода в практике вузовского обучения. Предложены практические рекомендации реализации метапредметного обучения на примере профильных дисциплин будущего учителя русского языка и литературы.

*Ключевые слова:* метапредметность, метапредметный подход, метапредметные компетенции, будущий учитель.



*Annotation.* The relevance of the presented research is due to the need for high-quality professional training of future teachers of pedagogical universities, the formation of their ability to apply subject knowledge and skills in a new educational paradigm based on a metasubject approach. The article examines the methodological potential of this approach in relation to the theory and practice of vocational education. Based on the analysis of scientific sources, two leading trends in the use of the metasubject approach in the practice of university education have been identified. Practical recommendations are proposed for the implementation of metasubject teaching on the example of the core disciplines of the future teacher of the Russian language and literature.

*Keywords:* metasubject, metasubject approach, metasubject competence, future teacher.

**Введение.** В условиях глобальной информатизации общества, новыми требованиями социума к профессиональным кадрам система их подготовки требует поиска оптимальных способов, технологий, обеспечивающих качественную образовательную деятельность.

Ведущей тенденцией современного образования является метапредметность, которая способствует формированию целостной картины мира, метадеятельности. Следовательно, формирование метазнаний и метаспособов становится основной целью обучения.

В связи с этим необходимо четко структурировать, пересмотреть содержание обучения будущего учителя в контексте требований федерального государственного стандарта высшего образования (ФГОС ВО), Профессионального стандарта педагога (ПСП), направленных на формирование надпредметных умений, связанных с самоопределением и самореализацией личности педагога. Метапредметный подход, как отмечают А.В. Хуторской, Н.В. Громыко становится сегодня одним из ведущих в современном российском образовании и предусматривает освоение важных для всех областей образовательного процесса видов деятельности и содержания. В этой связи возникает необходимость целенаправленной общепрофессиональной и предметно-методической подготовки будущего учителя, способного формировать и развивать метапредметные результаты у обучающихся, осваивающих основные образовательные программы общего образования [3; 13; 14].

**Изложение основного материала статьи.** Методологические основы метапредметного подхода и его понятийный аппарат, как-то: метапредмет, метапредметное обучение, метапредметные результаты обучения, метаспособы, метаумения – определены в работах С.В. Галаян [7], Н.В. Громыко [3], А.В. Хуторского [13;14] и др. ученых.

Под метапредметным подходом в данных концепциях понимается универсальный подход, способствующий интеграции научного знания и становлению целостной картины мира, метадеятельности. Следовательно, цель современного образования состоит в выявлении и реализации внутреннего потенциала человека по отношению к себе и окружающему миру.

А.В. Хуторской выделяет пять уровней реализации метапредметного подхода в содержании образования:

1. Уровень Доктрины образования человека.
2. Уровень проектирования образовательных стандартов.
3. Уровень конструирования учебного предмета.
4. Уровень разработки образовательной программы.
5. Уровень обучения [14].

Согласно его точке зрения, метапредметность, с одной стороны, выход за предмет, нахождение её в их основе и одновременно в корневой связи с ними. С другой стороны, метапредметность не может быть оторвана от предметности [14].

Указанные выше исследования в большей мере ориентированы на систему школьного образования, и в этом направлении можно назвать большое количество работ, подробно рассмотренных в диссертационном исследовании Л.А. Мзиковой [8].

Публикации по данной тематике в области профессиональной подготовки будущих учителей немногочисленны, среди них можно выделить диссертационное исследование Е.В. Сизовой, статьи Н.Ф. Ильиной, А.С. Ильина, Т.Г. Князевой. В них рассмотрены не только проблемы подготовки учителя в применении метапредметного подхода в обучении, но и основные технологии его реализации [12; 5; 6]. Так, Е.В. Сизова пишет о системе организационно-педагогических условий для реализации метапредметного подхода, которые, безусловно, актуальны и применимы не только в процессе иноязычной подготовки в вузе. К ним она относит:

- наличие мультязычной информационно-образовательной среды вуза;
- применение инновационных образовательных технологий, создающих условия для межпредметной интеграции;
- создание учебно-методического обеспечения иноязычной подготовки на основе принципа метапредметности;
- внеаудиторную деятельность, создающую условия для развития социально-коммуникативных навыков, толерантности, эмпатии и др.;
- преемственность в формировании метапредметных компетенций в школе и в вузе [11].

Список этих условий можно дополнить следующими важными, на наш взгляд, составляющими:

- сетевое взаимодействие с другими образовательными учреждениями (вебинары, круглые столы, диспуты и т.п.);
- создание контента новых образовательных трансдисциплинарных, мультидисциплинарных программ;
- практико-ориентированная деятельность.

Важнейшей задачей вузовского обучения является формирование целостного мировоззрения будущих специалистов в логике метапредметного подхода. Это позволит подготовить учителей, владеющих методикой реализации метапредметного обучения в специальной области, в которой «надпрофессиональные» умения помогают будущему педагогу понять, как научить учеников самостоятельно приобретать знания и способствует последующей успешной его социализации.

Анализ научных работ в данной области позволяет говорить о двух основополагающих тенденциях подготовки педагогических кадров:

1. Совершенствование профессиональной подготовки с учетом требований федеральных стандартов по направлению 44.03.05 Педагогическое образование. Это и участие в научно-исследовательской деятельности, проектах российского и международного уровней, разработка новых дисциплин, интегрированных, мультидисциплинарных программ: майноров (дополнительный профиль), элективов, дисциплин по выбору.

2. Реализация метапредметного подхода средствами современных технологий, интерактивных методов обучения в контексте изучаемой дисциплины на основе принципов интеграции и межпредметности.

Говоря о первой тенденции, можно привести работы ученых Тюменского государственного университета О.А. Бакиевой, О.А. Поповой, работающих в рамках Проекта 5-100. В их статьях описаны этапы экспериментальной работы бакалавров педагогического вуза направления «Изобразительное искусство», приведен алгоритм действий, направленный на формирование метапредметных знаний студентов в процессе изучения предметов профессиональной подготовки. Авторы представили новый образовательный продукт – майнор «Знаки и символы межкультурной коммуникации», цель

которого – объединить отдельные дисциплины, которые позволили бы расширить познания в различных областях (иностранный язык, изобразительное искусство) [1].

В статье Е.Л. Пупышевой также дано описание метапредметной программы дисциплины по выбору «Практикум по конструированию и реализации общеобразовательных программ. Данная программа была сконструирована и апробирована в 2014 году при выполнении гранта Министерства образования и науки РФ для реализации проекта «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Педагогическое образование» (Учитель основного общего образования) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и основного общего образования» [9].

Система подготовки будущих учителей биологии по формированию метапредметных результатов обучающихся средствами смыслового чтения представлена в диссертационном исследовании Е.В. Сизовой [12].

Иллюстрацией второй тенденции являются работы И.Н. Ратиковой, Бахор Т.А., Мазуровой Н.А. и других.

Так, И.Н. Ратикова считает, что эффективным инструментом достижения метапредметных результатов может быть использование современных образовательных технологий, способствующих развитию критического мышления [10].

В связи с тем, что в данной статье мы говорим о профессиональной подготовке учителя русского языка и литературы, принципиально важной является точка зрения О.Е. Дроздовой о специфике русского языка: «Представляется целесообразным выделение содержания, связанного с языком, на котором осуществляется образовательный процесс, так как его метапредметная функция очевидна: он служит инструментом познания во всех предметных областях» [4, С. 4].

На конкретных примерах покажем, как осуществляется метапредметная подготовка будущего учителя русского языка и литературы в контексте указанных выше тенденций подготовки педагогических кадров.

На базе Елабужского института К(П)ФУ студенты принимают участие в следующих проектах: проект «Ассистент учителя», проходя педагогическую практику в общеобразовательной школе «Университетская», и многие студенты являются помощниками учителя, уже на 1 курсе включаясь в процесс профессиональной деятельности. Также будущие учителя могут реализовать себя в проектах: «Учитель будущего», «Педагогическая школа». В рамках работы педагогической школы «Старт», проводимой ежегодно на площадке Елабужского института, студенты группы презентуют свое видение современного урока.

Дисциплина «Методика обучения русскому языку» в силу своего интегрированного характера (педагогика, психология, литература, лингвистика, риторика) дает возможность выявить общие метаосновы. Изучение темы «Конструирование современного урока русского языка» дают возможность преподавателю создать учебные задания и ситуации, направленные на использование метаспособов и освоение метазнаний. Так, каждый студент разрабатывает урок открытия нового знания в форме технологической карты, презентует его на занятии, после чего проводится обсуждение. Данная работа занимает много времени и сил, но она дает ощутимые результаты, так как позволяет будущим учителям увидеть себя со стороны. В ходе беседы высказывается, какую цель поставил автор урока, все ли у него получилось, какие результаты он хотел получить, присутствующие задают ему вопросы по содержанию занятия; высказывают свои суждения, замечания, пожелания. Преподаватель после 2-3 обсуждений может дать возможность студентам проводить такие защиты и без его участия в дистанционном формате, четко оговорив при этом с ними критерии оценивания.

Тема «Методика подготовки обучающихся к сочинению-рассуждению (ОГЭ по русскому языку) в качестве одного из предложенных вариантов предполагает выявить особенности подготовки учащихся к написанию сочинения, опираясь на концептуальное понимание слов русской культуры, например: *смелость, трудолюбие, любовь, вера*.

Студенты не только изучают методические рекомендации по этому вопросу, они разрабатывают задания по изучению определенного концепта. В данном случае они работают с его понятийным ядром на основе анализа лингвистических словарей, используя материалы «Национального корпуса русского языка», составляют метафорический «портрет» такого слова.

При таком подходе у студентов формируется понимание того, что язык – это не только система знаков и правил, это ментальный код нации, выраженный в слове.

Применение технологии кооперативного обучения (автор С. Каган), основой которого являются групповая форма, формирует представление о том, как групповыми техниками можно развивать метапредметные компетенции учащихся. В качестве примера можно привести сценарий авторского открытого занятия по стилистике на тему «Научный стиль речи». В начале занятия уточняются его цель и задачи, объясняется структура и ход проведения, обращается внимание на то, какие приёмы кооперативного обучения будут задействованы. Для структуры *Numbered Heads Together* дается следующее задание-инструкция: каждый член группы записывает на отдельном листе бумаги основные признаки научного стиля, приводит примеры. После того, как вы выполните задание индивидуально, вам нужно обсудить итоговый ответ в группе. Далее идет просмотр видеофильма, по итогам которого проводится рефлексия по следующим вопросам: все ли признаки научного стиля названы? Согласны ли вы с ответами? Ваше мнение. Для структуры *Timed Pair Share* (временная кооперация парами) даются вопросы проблемного характера: какие разновидности научного стиля вы знаете? Перечислите. Изучите таблицу. Сформулируйте цель задания? Согласны ли вы с данной классификацией? Сформулируйте свои выводы. Какую разновидность научного стиля мы не назвали? Структура *Pairs Compare* (сравнения парами) была использована при выполнении стилистического анализа текста «Ударение».

Несомненно, подготовка к такого рода занятиям, несмотря на их, казалось бы развлекательный характер, достаточно серьезна, но она в конечном итоге способствует формированию многих компетенций: способность работать в команде, критические анализировать научную информацию, проектировать и осуществлять учебную и внеучебную деятельность с использованием современных методик воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся.

**Выводы.** Метапредметность является стрессовым компонентом современного образования на всех его уровнях. В этой связи особую актуальность приобретает задача подготовки бакалавров – будущих учителей русского языка и литературы к работе по формированию метапредметных результатов освоения основных образовательных программ основного общего образования. Метапредметный подход позволяет развивать способность не только усваивать, перерабатывать информацию на более высоком уровне, но и возможность формировать метапредметные компетенции в целях повышения конкурентоспособности и успешности будущего специалиста.

#### Литература:

1. Бакиева О.А., Попова О.А. Формирование метапредметных компетенций студентов педагогического вуза в условиях новой образовательной парадигмы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № 5 (май). – С. 282-294. URL: <http://e-concept.ru/2018/181025.htm> (дата обращения: 17.11.2021).

2. Бахор Т.А., Мазурова Н.А. Зырянова О.Н., Мамаева С.В., Шмульская Л.С., Веккесер М.В., Гончарова Т.М. Метапредметность как условие профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования // Современные

проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/article/view?id=23299> (дата обращения: 08.12.2021).

3. Громько Н.В. Мыследеятельностная педагогика и новое содержание образования. Метапредметы как средство формирования рефлексивного мышления у школьников. – URL: <http://1314.ru/node/24> (дата обращения 15.10.2021).

4. Дроздова О.Е. Метапредметный подход к обучению русскому языку в разных предметных областях школьного образования: автореф. дисс.... д-р. пед. н. Москва, 2017.

5. Ильина Н.Ф., Ильин А.С. Метакомпетенции педагога как ресурс реализации школьных стандартов нового поколения // Инновации в образовании. – 2017. – №4. – С. 35-46.

6. Князева Т.Г. Проблема подготовки учителя к реализации метапредметного подхода в условиях общеобразовательной организации // Наука вчера, сегодня, завтра. – 2017. – №36 (2). – С. 56-60.

7. Метапредметный подход в обучении школьников: Методические рекомендации для педагогов общеобразовательных школ / Авт.-сост. С.В. Галян. URL: [https://orc.surgpu.ru/media/medialibrary/2014/10/%D0%A1.%D0%92.%D0%93%D0%B0%D0%BB%D1%8F%D0%BD\\_%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%B0%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%BC\\_%D0%BF%D0%BE%D0%B4%D1%85\\_%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4\\_%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC.pdf](https://orc.surgpu.ru/media/medialibrary/2014/10/%D0%A1.%D0%92.%D0%93%D0%B0%D0%BB%D1%8F%D0%BD_%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%B0%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%BC_%D0%BF%D0%BE%D0%B4%D1%85_%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4_%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC.pdf) (дата обращения: 20.11.2021).

8. Мзюкова Л.А. Подготовка будущих учителей начальных классов к формированию метапредметных компетенций у младших школьников: автореф. дисс.... к. пед. н. Грозный, 2020.

9. Пупышева Е.Л. Метапредметный подход в профессиональной подготовке будущего учителя // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 2 (56). – Ч. 2.

10. Ратикова И.Н. Метапредметный подход: теория и практика // Материалы VI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» – URL: <https://scienceforum.ru/2014/article/2014001597> (08.12.2021).

11. Сизова Е.В. Дидактические возможности метапредметного подхода в процессе иноязычной подготовки в вузе // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2020. – № 3. – С. 48-52. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2297> (дата обращения: 05.12.2021).

12. Сизова Е.В. Педагогические особенности подготовки будущих учителей биологии к работе по формированию метапредметных результатов обучающихся основной школы средствами смыслового чтения: автореф. дисс.... к. пед. н. Ставрополь, 2019.

13. Хуторской А.В. Метапредметное содержание и результаты образования: как реализовать федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) // Интернет-журнал «Эйдос». – 2012. – №1. – URL: <http://eidos.ru/journal/2012/0229-10.htm> – В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: [journal@eidos.ru](mailto:journal@eidos.ru) (дата обращения 20.09.2021).

14. Хуторской А.В. Пять уровней реализации метапредметного подхода в содержании образования // Вестник Института образования человека. – 2017. – № 2. – С. 8. – URL: <http://eidos-institute.ru/journal/2017/200/>.–В надзаг: Института образования человека, e-mail: [vestnik@eidos-institute.ru](mailto:vestnik@eidos-institute.ru) (дата обращения 20.09.2021).

Педагогика

#### УДК 37.035.6

старший преподаватель Ретивина Вероника Викторовна  
Нижегородский государственный лингвистический  
университет имени Н.А. Добролюбова (г. Нижний Новгород)

### РУССКОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

*Аннотация.* Проблемы, связанные с патриотическим воспитанием российской молодежи и формированием у нее гражданской идентичности в настоящий момент приобрели особую актуальность. Одним из средств их решения является использование русского музыкального искусства в воспитательной и образовательной деятельности вузов. Этот процесс должен быть основан на трех структурных компонентах: аксиологическом, когнитивном и деятельностном. Необходимые педагогические условия для его реализации заключаются в отборе музыкальных произведений, актуализации в них идей гражданственности и патриотизма, а также в создании педагогических ситуаций, в которых у обучающихся происходит активизация эмоционального восприятия образного и тематического содержания музыкального произведения и его личностное осмысление. Среди них приоритетную роль играют ситуации нравственно-эстетического характера: переживание, актуализация и рефлексия.

*Ключевые слова:* патриотическое воспитание, студенты, русское музыкальное искусство, гражданская идентичность, переживание, актуализация, рефлексия.

*Annotation.* The problems of the patriotic education of Russian youth and the formation of their civic identity have become particularly relevant at the moment. One of the means of solving them is the use of Russian musical art in the educational and educational activities of universities. This process should be based on three structural components: axiological, cognitive and activity. The necessary pedagogical conditions for its implementation consist in the selection of musical works, the actualization of the ideas of citizenship and patriotism in them, as well as in the creation of pedagogical situations in which students activate the emotional perception of the figurative and thematic content of a musical work and its personal comprehension. Among them, the priority role is played by situations of a moral and aesthetic nature: experience, actualization and reflection.

*Keywords:* patriotic education, students, Russian musical art, civic identity, experience, actualization, reflection.

**Введение.** Формирование патриотического и гражданского самосознания молодого поколения России является на современном историческом этапе важнейшей задачей, актуальность которой определяется объективными потребностями, связанными с целостностью и перспективами дальнейшего развития государства, с сохранением исторической памяти и исторического наследия, единого духовного и культурного пространства. Сегодняшняя ситуация в российском обществе характеризуется разобщенностью, пассивностью гражданской позиции наших соотечественников. Мы наблюдаем масштабный кризис ценностной системы, как на личном, так и на социальном уровне, что проявляется в изменении отношения к культуре и истории своего народа, к прежним нравственным идеалам, к ценностям служения и труда на благо Родины. В этих условиях направленное формирование патриотического самосознания наших сограждан и, в особенности, молодого поколения, является задачей государственной важности.

В настоящий момент формируется тенденция к укреплению государственно-политического курса России, активно привлекается внимание общественности к вопросам авторитета страны, как на международной арене, так и в глазах ее граждан, к возрождению чувства гордости за принадлежность к Отечеству. Сложная ситуация в мировом сообществе, военная напряженность, распространение международного терроризма также заострили актуальность проблемы. В связи с этим особую социальную важность обрела педагогическая задача поиска эффективных подходов к воспитанию у молодого поколения страны качеств гражданина-патриота, дорожащего культурным и историческим наследием России, готового всесторонне оберегать, защищать и поддерживать его [10]. Однако решение этой задачи сопряжено с проблемой отсутствия научных подходов к гражданскому и патриотическому воспитанию, которые бы учитывали изменения, произошедшие в нашей стране на рубеже XX-XXI веков [7].

В последнее десятилетие вопросы формирования патриотических ценностей вызывают обширный интерес у отечественных исследователей. Историко-педагогическим аспектам воспитания патриотизма посвящены труды Н.В. Ипполитовой [5], С.И. Беленцова [1]; сущность, принципы и задачи патриотического воспитания рассматриваются в работах В.Б. Рожковского [12], Т.М. Дульневой [4], В.С. Шиловой [14]; методы и средства формирования патриотических взглядов и убеждений молодежи в учебном и внеучебном процессах исследовались Г.Я. Гревцевой [2], А.С. Нефедовой [11]; возможные направления совершенствования деятельности по формированию гражданско-патриотического самосознания студентов описаны В.А. Грибановой [3], С.Н. Томилиной [13] и др.

**Изложение основного материала статьи.** Возвращение должного статуса вопросам патриотического воспитания студентов является важной проблемой, стоящей перед высшей школой. Именно во время обучения в вузе, в период студенчества, одним из главных приоритетов молодого человека становится осознание себя, своей значимости, как в жизни студенческого коллектива, так и в жизни всей страны, активно вырабатывается жизненная и гражданская позиция. В этот период происходит интенсивное духовно-нравственное развитие через множество чувств и эмоций, расширение мышления, адаптацию и социализацию в студенческом обществе, особенно через коллективные формы воспитательной и учебной работы [9]. Вузы обязаны транслировать обучаемым ориентиры и установки, способствующие выстраиванию ценностной структуры личности, в которой одним из главных приоритетов должна стать любовь к Родине и готовность к деятельности на ее благо.

В современных условиях представляется неоспоримым, что базисом для патриотического воспитания студентов должна являться система ценностей и вековых традиций русского народа. Государственная образовательная политика в современных условиях должна направлять молодежь к традиционным ценностям, среди которых важнейшими являются любовь к своей стране, уважение к ее истории, знание и принятие ее культуры и традиций. Эти ценности лежат в основе долговечности и стабильности Российского государства и находят свое непосредственное отражение в русской национальной культуре с ее глубокими образами и примерами высокой нравственности, гражданственности и патриотизма. Русское музыкальное искусство, как часть русской культуры, является одним из проводников общечеловеческих и национальных ценностей и патриотических идей. Оно в полной мере помогает формированию необходимых современному человеку качеств гражданина и патриота [15].

Несмотря на значимость и возросшую актуальность проблемы, обращают на себя внимание следующие несоответствия:

- в современном образовательном пространстве вуза наблюдается недостаточность целенаправленной и систематической деятельности по гражданскому и патриотическому воспитанию молодого поколения, хотя мы видим безусловное признание обществом его значимости [8];

- в работе по патриотическому воспитанию студентов вузов отсутствуют эффективные формы использования богатейшего потенциала русского музыкального наследия, имеет место недостаток разработок конкретных механизмов его применения в образовательном и воспитательном процессах.

Русская классическая музыка воплощает в себе идеи служения Отечеству, патриотизма, принципы гуманизма, просветительства, народности. Ей свойственны глубокие образы героев, подробное раскрытие и тонкая передача их душевных состояний. Она способна вызывать у слушателей сильный эмоциональный отклик, и в то же время самобытна в своей связи с традициями и фольклором русского народа. Поэтому музыка русских композиторов по своей нравственно-эстетической сущности представляет собой неоспоримо важное средство формирования патриотических взглядов и гражданской идентичности российской молодежи.

Использование музыкального творчества русских композиторов в патриотическом воспитании студентов должно быть комплексным, основанным на следующих базовых структурных компонентах [6]:

- аксиологическом. В него включается формирование ценностного отношения к Отечеству, к его культуре и традициям;

- когнитивном. Этот компонент содержит в себе формирование знаний об историческом и культурном наследии России;

- деятельностном. Его суть заключается в осмыслении собственной гражданской и патриотической позиции, а также в их реализации в деятельности.

Для использования русского музыкального наследия в процессе патриотического воспитания студентов необходимы следующие педагогические условия:

- отбор произведений русских композиторов в соответствии с педагогической целесообразностью их использования в воспитательном процессе;

- актуализация патриотических идей в выбранных произведениях, акцентирование и фокусировка внимания студентов на них;

- создание ситуаций активизации у обучающихся эмоционального восприятия описываемых событий и художественных образов произведения;

- создание педагогических ситуаций, в которых происходит актуализация образно-тематического содержания и личностное осмысление музыкального произведения.

Введение обучающихся в область патриотической тематики музыкальных произведений русского культурного наследия требует от педагога тщательного подбора соответствующего репертуара. При этом следует опираться на его тематическое содержание и образность, а также на национальную характерность, художественную ценность и жанровое разнообразие.

В аспекте актуализации гражданских и патриотических идей в произведениях русских композиторов можно выделить четыре основных тематических направления: тема русской природы, фольклорная тема, историческая тема, эпическая тема, каждое из которых имеет определенную воспитательную направленность и способствует формированию патриотических установок у обучающихся.

Тема природы, воспевания ее красоты и восхищения ею нашла свое выражение во множестве произведений русского музыкального искусства. Она имеет неопределимое значение в вопросе воспитания эстетических чувств у студентов, осознания важности заботы об окружающей среде, бережного отношения к природным богатствам нашей страны.

Фольклорная тема передает отражение различных сторон народной жизни, связь времен через русскую национальную культуру и преемственность поколений, способствует углублению знаний народных традиций, формированию национального самосознания и гражданской идентичности молодежи.

Историческая тема обращается к событиям, составляющим гордость российской истории, позволяет студентам как будто лично соприкоснуться с ними, расширить исторический кругозор. Воплощая в себе исторический опыт русского народа, эта тема формирует у молодых людей гордость за великие свершения предков и чувство своей ответственности за них.

Эпическая тема в своих образах описывает лучшие качества русского характера, наиболее важные и значимые стороны национальной природы, возмечивает могучие силы народа. Это тематическое направление способствует воспитанию у молодежи нравственного чувства долга перед Родиной, мужества, духовной стойкости, готовности защищать интересы России и оберегать ее историческое наследие.

Педагогическое условие активизации у обучающихся эмоционального восприятия описываемых событий и художественных образов произведения связано с тем, что музыкальное искусство обладает способностью к сильному эмоциональному воздействию. Эмоциональное восприятие произведения и его художественных образов является сложным творческим процессом, связанным с глубоким переживанием описываемых ситуаций и событий. Отождествление себя с героем, сострадание, сопереживание, испытываемые человеком, ведут к перестройке эмоционального мира его личности. Через этот процесс раскрытые в музыкальном произведении нравственные вопросы и проблемы могут стать глубоко индивидуальными.

При использовании в патриотическом воспитании студентов русского музыкального наследия основная роль среди педагогических средств должна отводиться созданию личностных ситуаций нравственно-эстетического характера. То есть, задачей педагога является создание такой воспитательной ситуации, которая вводит студента в особый вид деятельности, раскрывающий его внутренний духовный мир, нравственную позицию, и формирующий его патриотическое сознание. Среди таких ситуаций можно выделить переживание, актуализацию и рефлексию.

Ситуация переживания служит показателем эмоционального восприятия отображаемых в музыкальном произведении событий и патриотических идей. Русское музыкальное искусство обладает значительным воспитательным потенциалом в связи с его способностью к сильному эмоциональному воздействию на человека. Значимость ситуации переживания определяется тем, что в ней сосредоточена эмоционально-ценностная составляющая патриотического воспитания.

В результате актуализации происходит преобразование ценностно-смысловой сферы субъекта на основании трансформации пережитого эмоционального чувства в смысловой опыт, принятие личностно значимых ценностей и смыслов патриотического характера, заключенных в произведениях русского музыкального наследия.

Ситуация рефлексии выражается в самопознании и самооценке, переосмыслении самого себя вследствие актуализации ценностных ориентаций, в пересмотре и корректировке собственной гражданской и патриотической позиций в контексте переживаемых событий.

Для целенаправленного использования средств русского музыкального искусства в процессе воспитания гражданско-патриотических качеств студентов вузов необходимо внедрять как в учебную, так и во внеучебную практику самые разные формы организации изучения русской музыкальной литературы. Среди них могут использоваться конференции, экскурсии, творческие проекты, семинары-диалоги и тематические занятия, проблемные творческие задачи, конкурсы, концерты, фестивали и пр.

Подобные мероприятия способствуют решению следующих задач:

- популяризация музыкальных произведений русского культурного наследия;
- активизация интереса к музыкальной культуре русского народа;
- пропаганда среди подрастающего поколения произведений патриотической тематики;
- формирование положительного отношения обучающихся к патриотическому воспитанию;
- углубление знаний студентов об истории Отечества, его героическом прошлом, формирование исторической памяти;
- формирование гражданской идентичности студентов, осознанности своей принадлежности к стране, к русскому народу;
- пробуждение уважения и любви к Родине;
- формирование патриотических взглядов, идей и убеждений на основе примеров русского патриотизма, представленных в русской музыкальной литературе.

Таким образом, средствами русского музыкального наследия воспитываются высшие духовные ценности: чувство любви к Родине, ответственности за ее дальнейшую судьбу, гордость за историю Отечества, за достижения его лучших представителей, национальное самосознание, уважение к традициям собственного народа и его культуре, гражданская активность и патриотизм.

**Выводы.** Итак, патриотическое воспитание студентов средствами русского музыкального искусства должно строиться на трех базовых структурных компонентах: аксиологическом, когнитивном и деятельностном, и включать в себя разнообразные формы организации изучения русской музыкальной литературы. Комплекс педагогических условий, необходимых для раскрытия и реализации их воспитательного потенциала, включает в себя: отбор произведений русских композиторов; актуализацию в них гражданских и патриотических идей; активизацию у обучающихся эмоционального восприятия образного и тематического содержания музыкальных произведений; создание личностных ситуаций нравственно-эстетического характера, важнейшими из которых являются ситуации переживания, актуализации и рефлексии.

При описанных подходах использование русского музыкального искусства в патриотическом воспитании студентов будет эффективным и в полной мере обеспечивающим решение задач патриотического воспитания, формирования исторической памяти и гражданской идентичности.

#### **Литература:**

1. Беленцов С.И. Теоретические основы гражданского воспитания в русской педагогической литературе конца XIX – начала XX вв // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. – 2015. – № 1 (14). – С. 115-122.
2. Гревцева Г.Я. Гражданско-патриотическое воспитание учащейся молодежи как социокультурный процесс // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2019. – Т. 11. – № 3 (45). – С. 18-26.

3. Грибанова В.А. Развитие созидательной гражданской активности студенческой молодежи в вузе // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2019. – № 1. – С. 31-34.
4. Дульнева Т.М. Патриотическое воспитание наследников великой страны // Национальные приоритеты России. – 2021. – №2 (41). – С. 81-88.
5. Ипполитова Н.В. Развитие проблемы патриотического воспитания в истории и теории педагогики // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2015. – № 1 (25). – С. 4-11.
6. Канищева С.В., Иваненко Я.В. О проблеме духовно-нравственного воспитания студентов средствами музыкального искусства // Наука. Культура. Искусство: актуальные проблемы теории и практики: сборник материалов Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции: в 4 томах. – 2019. – С. 262-267.
7. Корлякова С.Г. Патриотическое воспитание детей и молодежи средствами музыкального искусства // Наука и современность. – 2012. – № 18. – С. 74-78.
8. Куликов С.П., Новиков С.В. Особенности патриотического воспитания студентов в отечественных вузах // Московский экономический журнал. – 2019. – № 11. – С. 87.
9. Мещанова Л.Н., Козинская О.Ю. Формирование гражданской идентичности студентов // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 4. – С. 189-193.
10. Немова О.А., Ретивина В.В., Макарова Н.В. Патриотизм как социокультурный феномен: теоретические и практические аспекты // Глобальный научный потенциал. – 2020. – № 11 (116). – С. 156-158.
11. Нефедова А.С. Патриотическое воспитание студентов в современном вузе // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2018. – Т. 13. – № 5. – С. 71-76.
12. Рожковский В.Б. Идеино-философские основания патриотического воспитания молодежи в Российском государстве: основные принципы // Философия права. – 2020. – № 2 (93). – С. 98-103.
13. Томилина С.Н. Педагогическая технология государственно-патриотического воспитания учащейся молодежи // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – № 3. – С. 36-44.
14. Шилова В.С. Патриотическое воспитание студентов: сущность, цели и задачи // Научный результат. Серия: Педагогика и психология образования. – 2015. – Т. 1. – № 1 (3). – С. 75-78.
15. Шишляникова Н.П. Потенциал произведений русских композиторов в воспитании любви к отечеству у подростков // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 130-летию со дня рождения А.С. Макаренко. – 2019. – С. 174-178.

**Педагогика**

**УДК 378.14**

**кандидат педагогических наук, доцент Савина Наталья Викторовна**  
 ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск),  
 ЧУОО ВО «Омская гуманитарная академия» (г. Омск)

#### **К ВОПРОСУ О ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

*Аннотация.* В статье предлагается к обсуждению возможность реализации принципа персонализации в образовательном процессе педагогического вуза. Показана необходимость персонализации образования будущих педагогов. Представлены результаты изучения мнения студентов относительно некоторых компонентов персонализации образования и выделены желаемые: смешанный и дистанционный формат обучения, получение учебно-методических материалов в режиме «24/7», возможность выбора дисциплин и наставников. Сделаны выводы о необходимости развития технической и технологической базы педагогических вузов.

*Ключевые слова:* персонализация, студенты, педагогическое образование, образовательный процесс вуза, индивидуальный образовательный трек.

*Annotation.* The article proposes to discuss the possibility of implementing the principle of personalization in the educational process of a pedagogical university. The necessity of personalizing the education of future teachers is shown. The results of studying students' opinions on some components of education personalization are presented and the desired ones are highlighted: a mixed and distance learning format, receiving teaching materials in 24/7 mode, the possibility of choosing disciplines and mentors. Conclusions are drawn about the need to develop the technical and technological base of pedagogical universities.

*Keywords:* personalization, students, pedagogical education, educational process of the university, individual educational track.

**Введение.** Регулярные изменения в общественной жизни и технологиях вызывают корректировку образовательных стандартов разного уровня. Актуальные стандарты высшего педагогического образования в России действуют третий год, но уже обсуждается новый стандарт ФГОС 4.0. Так, на последнем открытом заседании Федерального учебно-методического объединения в системе высшего образования по укрупненным группам специальностей и направлений подготовки 44.00.00 Образование и педагогические науки 27 октября 2021 года обсуждались идеи трансформации стандарта на основе анализа отечественных и зарубежных подходов к подготовке педагогов [4]. В нем предлагаются достаточно существенные изменения, в частности, в дополнении содержания универсальных компетенций и отказа от их оценки. Предполагается в традициях процессного подхода, что наличие условий для их развития даст гарантированный результат. Другим важным предложением является разработка индивидуальных траекторий студентов, в том числе по продолжительности лет обучения, что соответствует нашей проблематике. Цель статьи – теоретические обосновать необходимость и возможность персонализации в подготовке студентов педагогического вуза, эмпирически выделить основные компоненты персонализации в педагогическом образовании.

Исследование проводится на основе принципа субъектности участников образовательного процесса. Использовались методы анализа, конкретизации, обобщения, анкетирования, ранжирования. Исследование продолжает наши научные изыскания в проблемном поле индивидуализации и персонализации образования [11, 15] и основывается на понимании персонализации как свободе выбора, управлении собственной деятельностью, проявлении индивидуальности, возможности разработки личной образовательной траектории. Студент рассматривается как субъект совместной учебной деятельности, образовательный процесс подстраивается под каждого конкретного обучающегося. Студент педагогического вуза особенно нуждается в персонализированном образовании, так как он – будущий педагог, который сам обеспечивает персонализацию своим ученикам.

**Изложение основного материала статьи.** Министр образования и науки РФ В. Фальков подчеркивает: «Мы все больше переходим к тому, что в центре – студент. При сохранении фундаментальности образования, очевидно, что студент

должен более ответственно относиться к своей будущей карьере и надо давать ему возможность выбирать его личный трек обучения» [13]. Э.Ф. Зеер, обосновывая необходимость персонализации образования, выделяет некоторые особенности современного развития цифрового общества, которые «обусловили поиск инновационных форм и методов учебно-познавательной деятельности, отвечающих индивидуально-психологическим характеристикам обучающихся» [5, С. 105-106].

Для будущих педагогов вопрос о персонализации образования важен не только с позиций себя как субъекта учебной деятельности, но и как педагога, который будет обеспечивать субъектную позицию своим ученикам. Как справедливо указывает В.В. Сериков: «Основное назначение педагога – это своеобразное «делегирование» ученику функции субъектности, позиции субъекта собственного образования» [1, С. 45]. Если студент сам являлся субъектом, обучался по индивидуальной образовательной траектории, то с позиции учителя он сможет достаточно полно обеспечить такой же образовательный путь ученикам. Идея персонализированного образования для школьников нашла отражение в Программе «Цифровая платформа персонализированного образования для школы» фонда «Вклад в будущее» (Сбер): «Учащемуся предоставляется возможность планировать собственную образовательную траекторию, ставить или выбирать значимые для себя учебные цели, управлять временем и темпом обучения, выбирать те или иные задания, способы их решения и проверки, работать индивидуально и в группе, мотивировать себя и других» [8]. Для работы по такой Программе специально обучали учителей школ различных регионов, которые вошли в пилотный проект. По мере внедрения Программы во все школы России назревает необходимость подготовки будущих педагогов в образовательном процессе вуза.

Нами проводится изучение представлений студентов педагогического вуза (на примере Омского государственного педагогического университета) о некоторых компонентах персонализации [2]. В указанных выше тенденциях будущего ФГОС ВО 4.0 – самооценка является одним из инструментов, который может показать сформированность отдельных компетенций. На промежуточном этапе исследования анализировались мнения студентов профилей подготовки «Начальное образование», «Дошкольное образование», «Психология и педагогика начального образования», «Психология и педагогика дошкольного образования» очной и заочной формы обучения (n=184). Всего предлагалось к оценке 10 компонентов персонализации или возможностей выбора (таблица 1). Респондентам предлагалось проранжировать от 1 до 10 по степени важности для себя условия обучения (компоненты персонализации).

Таблица 1

Ранги выборов компонентов персонализации

№ п/п	Компоненты	Сумма выборов по 1 и 2 позиции	Ранг
1	возможность выбирать учебные дисциплины	87	3-4
2	выбирать уровень сложности и продолжительность изучения дисциплин	73	6-7
3	выбирать содержание дисциплин (набор тем, вопросов, форму контроля)	80	5
4	выбирать формат обучения (аудиторное, смешанное, дистанционное)	111	1
5	возможность изучать дисциплины в своем индивидуальном порядке (не по расписанию)	72	8-9
6	получать доступ к учебным материалам в любое время	108	2
7	выбирать преподавателей	45	10
8	принимать участие в формировании своей общей оценки по дисциплине	74	6-7
9	иметь персонального наставника (куратора) из числа преподавателей	88	3-4
10	совмещать учебу на разных направлениях и профилях подготовки в одном или нескольких вузах	71	8-9

Подсчет количества выборов 1 и 2 позиции позволили выделить три наиболее предпочтительных выбора:

- 1) выбор формата обучения;
- 2) возможность получать доступ к учебным материалам в любое время;
- 3) возможность выбирать учебные дисциплины и персонального наставника (куратора) из числа преподавателей.

Второй вопрос анкеты отражает выбор конкретного формата обучения – аудиторное, смешанное, дистанционное. Наименьший средний ранг 1,86 и, соответственно, предпочитаемый вариант получил формат «обучаться смешано», несколько выше ранг 1,91 – «обучаться дистанционно», самый высокий ранг 2,3 – «обучаться только в аудитории».

Общий вывод по результатам анкетирования: студенты хотят учиться в основном в смешанном (дистант+аудиторно) и дистанционном формате, получать доступ к учебным материалам в режиме «24/7», несколько менее важным является возможность выбора учебных дисциплин и персонального наставника из числа преподавателей. Такие результаты объясняются характеристиками испытуемых – 82% обучаются заочно, 56,5% – учатся и работают. Считаем, что именно для них персонализация в плане выбора временной организации имеет значение, так как жесткие условия учебного плана и расписания не позволяют комфортно осваивать программу подготовки. Это приводит к потере контингента именно среди студентов заочной формы обучения.

На сегодняшний день практически во всех вузах, включая педагогические, существуют типичные проблемы при организации образовательного процесса. Последние полтора года показали, что, с одной стороны, ускорилось освоение и преподавателями, и студентами цифровых инструментов, с другой стороны, появилось понимание важности работы непосредственно в аудитории. Однако увеличивающееся число работающих студентов (и по профилю подготовки, и не по профилю), а значит не посещающих занятия в полном объеме, ставит вызовы педагогическому составу вузов. Особенно это заметно в педагогической магистратуре. При этом если вуз реализует процесс обучения по утвержденному расписанию, то у преподавателя возникает двойная нагрузка: он преподает на занятиях он-лайн, а потом дополнительно организывает встречи с теми студентами, кто пропустил занятия. В этих случаях студенты хотят получить не дистанционные занятия он-лайн, а дистанционный доступ к учебно-методическому комплексу дисциплины офф-лайн. Т.е. востребовано образование «24/7». К таким же заказчикам относятся студенты, которые обучаются одновременно в нескольких образовательных

организациях. И мы видим, что хотя насыщенность электронно-информационной образовательной среды вуза позволяет получать доступ студентам к учебным материалам в свободном режиме, но наличие занятий по расписанию несколько сужает возможность полного освоения учебной дисциплины.

Здесь возникает закономерный вопрос: каким образом должен измениться формат образовательного процесса педагогического вуза, и какие средства могут обеспечить персонализацию? Согласимся с мнением практически всех исследователей вопроса, что персонализированное образование невозможно без цифровых инструментов. В модели Сбера для школ такой инструмент – своя особая цифровая платформа (Сберкласс). На наш взгляд, авторский коллектив Программы «Цифровая платформа персонализированного образования для школы» под руководством Е.И. Казаковой достаточно полно представил и методологию, и технологическое решение персонализации образования на уровне школы [7, 8]. И если теоретико-методологические основания в основном можно заимствовать и для других уровней образования, то технические средства, включая программное обеспечение, для вузов будут отличаться. Если школы пока пользуются сторонними ресурсами, то все вузы имеют собственными порталы, которые также могут дополняться сторонними ресурсами.

Среди средств персонализации образовательного процесса М.П. Прохорова, А.А. Шкунова, Е.П. Гуреева выделяют: диагностику уровня готовности и личностно-профессиональных качеств, уровневое и перевернутое обучение, активное использование средств коммуникации, индивидуальной поддержки и консультирования, взаимное оценивание [9]. Здесь считаем важным согласиться с мнением указанных авторов о результате персонализации как формировании у студентов понимания ценности образования. Хотим подчеркнуть, что именно аксиологический подход сейчас будет актуальным дополнением системно-деятельностного подхода в образовательных стандартах различного уровня.

Проводя анализ двух концепций персонализации (МООС и применение ИКТ в образовательном процессе) М.А. Сафронова и А.А. Сафронов отмечают [10, С. 8-10], что внедрение персонализации требует персонализации контента, коммуникации и мотивации. Тем самым подчеркивается сложность процесса. Мы полностью согласны с указанными авторами в том, что одна из отличительных особенностей персонализации – создание индивидуальной образовательной траектории (трека) обойдется значительно дороже стандартного массового формата обучения. Такой трек будет индивидуален по времени его прохождения, а значит, однозначно потребует увеличения времени работы преподавателя с каждым студентом, а также более мощное программное обеспечение образовательных порталов вузов. Такого же мнения придерживается А.Г. Асмолов: «Социум, состоящий из множества персональных, множества уникальных личностей является крайне сложной системой. Чем сложнее и многограннее элементы этой системы, тем больше между ними связей, тем больше многообразия» [3, С. 78]. Добавим, значит, усложняется сам образовательный процесс. Из экономики известно, что индивидуальное производство всегда дороже, чем массовое.

Однако опыт некоторых вузов и отдельных преподавателей, наоборот, предполагает облегчение работы преподавателя при грамотном применении цифровых инструментов. «Технологии одновременно улучшают совместную работу... Они оставляют преподавателю больше времени, чтобы посвятить его студентам, у кого проблемы с пониманием, восприятием учебного материала, или для занятий со студентами программы инклюзивного обучения» [6, С. 305]. Пример университета ИТМО, Санкт-Петербург, показывает, что персонализация возможна при создании «...единой информационной образовательной платформы для возможности выбора (изменения выбора), появлению сервиса – интеллектуального помощника подбора дисциплин на основе цифрового портрета, а также механизма формирования индивидуального расписания занятий, которое включает в себя базовое (инвариантное), и расписание, предусматривающее выбор содержания, времени (дня) или преподавателя; времени (дня) и преподавателя, одной из нескольких дисциплин на выбор и т.д. [14, С. 403]. Другой довольно известный пример – уникальный Университет 20.35, концепция которого построена на персонализации и технологически – на мощной диагностике студентов и создании под каждого индивидуального трека. «Мы работаем над тем, чтобы персонализация образования стала приоритетом для государства, бизнеса, личности...» [12]. Университет 20.35 успешно реализует свои цели, но он при этом является не только образовательной организацией, но и исследовательской организацией, и IT-компанией.

И здесь можем констатировать, что возможность персонализации через цифровые инструменты показывают в основном технические вузы или с уклоном в IT-сферу, что логично. Педагогические же вузы, хотя зачастую имеют факультеты информатики (или похожие), не способны пока технически конкурировать с профильными вузами. То есть, наблюдаем противоречие между особой важностью персонализированного обучения студента – будущего педагога и недостаточным технологическим оснащением собственно педагогических вузов.

**Выводы.** Теоретический анализ вопроса и эмпирические данные позволили нам сделать следующие выводы о сущности и аспектах персонализации собственно педагогического образования. Не вызывает сомнений тот факт, что персонализация – не дань моде, а сложившийся вызов развития общества и требований рынка труда к сложному набору навыков у любого человека. Она представляет собой принцип реализации образовательного процесса, при котором обучающийся выступает субъектом учебной деятельности, может в сотрудничестве с педагогом (в идеале – самостоятельно) конструировать как свой образовательный путь, так и свой образовательный результат. Все это возможно с использованием цифровых инструментов. Студенты педагогических вузов особенно нуждаются в персонализированном образовании, как будущие специалисты, которые обеспечивают персонализацию своим ученикам. Они выбирают смешанный (дистант + аудиторно) и дистанционный формат обучения, хотят получить доступ к учебным материалам в режиме «24/7», а также иметь возможность выбора учебных дисциплин и персонального наставника из числа преподавателей. Сегодня педагогические вузы, имея высокоинтеллектуальный кадровый потенциал, который собственно и занимается методологией и методикой персонализации, на практике не имеет необходимого технического и технологического обеспечения. Считаем, что союз методологии, педагогики, инженерии и IT-технологий позволит решить эту проблему. Важным шагом здесь уже наблюдается поддержка Министерства просвещения РФ в реализации программы «Учитель будущего поколения России», которая предполагает модернизацию инфраструктуры педагогических вузов, создание в них технопарков универсальных педагогических компетенций.

#### Литература:

1. Актуальные проблемы методологии научно-педагогических исследований: Монография / Роберт И.В., Сериков В.В., Шихнабиева Т.Ш. и др. – Омск: Изд-во ОмГА, 2020. – 192 с.
2. Анкета для студентов по организации обучения. Google Формы: <https://forms.gle/zmThz8WTGRqSXLtH6>
3. Асмолов А.Г. Персонализация образования и антропология будущего // Народное образование. – № 3 (1486). – 2021. – С. 74-82.
4. Институциональные основы нового качества образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.fumoped.ru>



5. Зеер Э.Ф. Персонализированная учебная деятельность обучающихся как фактор их подготовки к профессиональному будущему // Профессиональное образование и рынок труда. – 2021. – № 1. – С. 104-114. DOI: 10.24412/2307-4264-2021-01-104-114
6. Лепшикова С.М. Персонализация и индивидуализация посредством информационных технологий // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Социально-экономические и финансовые аспекты развития РФ и ее регионов в современных условиях. Издательство: Чеченский государственный университет (Грозный). – 2020. – С. 301-305.
7. Персонализированная модель образования с использованием цифровой платформы. Методическое пособие [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://vbudushee.ru/upload/lib/%D0%9F%D0%9C%D0%9E.pdf> (дата обращения: 03.11.2021).
8. Программа «Цифровая платформа персонализированного образования для школы» // Вклад в будущее. Благотворительный фонд Сбербанка [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://vbudushee.ru/education/arkhiv-programmi-proektov/programma-tsifrovaya-platforma-personalizirovannogo-obrazovaniya-dlya-shkoly/> (дата обращения: 03.11.2021).
9. Прохорова М.П., Шкунова А.А., Гуреева Е.П. Средства персонализации образовательного процесса в рамках электронных курсов // Проблемы современного педагогического образования. – № 71-3. – 2021. – С. 183-187.
10. Сафронова М.А., Сафронов А.А. Персонализация образования в России // Педагогика. – № 11. – Том 84. – 2020. – С. 5-14.
11. Савина Н.В. Методологические основы персонализации образования // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – Омск, Изд-во: ОмГА, № 4 (14). – Декабрь 2020. – С. 82-90.
12. Университет 2035. Официальный сайт. Режим доступа: <https://2035.university/about/>
13. Фальков В.Н. Интервью «Идеальный вуз 21 века: 200 студентов – 200 учебных программ» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.kp.ru/daily/27143/4236342>
14. Шехонин А.А., Багаутдинова А.Ш., Киселева Ю.А., Пирогов А.В. Индивидуальные образовательные траектории: опыт реализации в Университете ИТМО // Современное образование: содержание, технологии, качество. Учредители: Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет "ЛЭТИ" им. В.И. Ульянова (Ленина). – Т.1. – 2020. – С. 401-404.
15. Savina N., Lopanova E., Kotlyarova T. Higher Education Personalization: Concept, Problems, Expectations // 7th SWS International Scientific Conference on Social Sciences ISCSS 2020. – Sofia. – 2020. – P. 413-420.

Педагогика

УДК 378.2

**аспирант Селезнева Елена Владимировна**

Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский финансово-промышленный университет» Синергия» (г. Москва);  
**доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики**

**и культуры здоровья Сорокопуд Юнна Валерьевна**

Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский финансово-промышленный университет «Синергия» (г. Москва),  
**профессор кафедры педагогики и психологии**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет» (г. Грозный),  
**профессор кафедры психологии и педагогики**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Гжельский государственный университет» (п. Электроизлятор);

**кандидат психологических наук, доцент, заведующая**

**кафедрой психологии Айсувакова Татьяна Петровна**

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

## ОСОБЕННОСТИ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У МЕДИКОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА И ПУТИ ИХ ПРОФИЛАКТИКИ

*Аннотация.* Одно из первых мест подверженных высокому риску возникновения синдрома эмоционального выгорания – это профессия медицинская сестра. Работа персонала среднего звена предполагает ежедневное тесное общение с пациентами, страдающими различными недугами, требующими внимания и заботы и их родственниками. Сталкиваясь с негативными эмоциями, медицинский персонал невольно вовлекается в них и начинает со временем сам испытывать эмоциональное напряжение. Особенно располагает к выгоранию работа с тяжелыми больными. Условия труда медицинского персонала среднего звена отличаются определенной спецификой, которая может быть значимой для формирования синдрома эмоционального выгорания. Авторы статьи делают вывод о том, что уже в процессе профессионального обучения необходимо готовить будущих медицинских сестёр к противостоянию синдрому эмоционального выгорания.

*Ключевые слова:* эмоциональное выгорание, факторы риска, эмоциональное истощение, медицинские работники.

*Annotation.* The work of nursing staff implies close daily interaction with patients suffering from various diseases, requiring attention and care, and their relatives. And when faced with negative feelings, the middle-level healthcare workers unintentionally gets involved in them and begins to experience emotional stress over time. Working with seriously ill people especially inclines to burnout. The working conditions of middle-level healthcare workers have special characteristics, which may be significant for the formation of occupational burnout. The authors of the article conclude that already in the process of vocational training, it is necessary to prepare future nurses to resist the syndrome of emotional burnout.

*Keywords:* occupational burnout, risk factors, emotional exhaustion, middle-level healthcare workers.

**Введение.** Психическое здоровье студентов-медиков давно вызывает беспокойство. Чрезмерное количество задач перегружает напряженный график, а требование об ответственности за лечение и заботу о людях истощает самоотверженность и становится потенциальным триггером или сопутствующей причиной появления эмоциональных расстройств, в том числе синдрома эмоционального выгорания, депрессии и профессиональной дисфункции.

Стрессоры создают психологическую токсичность, которая влияет на обучение и деятельность студентов-медиков. Таким образом, чрезмерная учебная нагрузка, высокие образовательные требования, отсутствие времени на отдых, семью, друзей, и индивидуальные особенности личности, такие как перфекционизм и добровольно возложенные на себя стандарты, эмпатия, гуманность, мягкость, увлекаемость, идеализированность, интровертированность, фанатичность становятся потенциальными триггерами стресса и дисфункционального поведения [1, С. 44].

В зарубежной литературе синдром выгорания обозначают термином burnout (англ.) – сгорание, выгорание, затухание горения. Впервые этот термин предложил Фроуденбергер (Freudenberger, 1974) для описания деморализации, разочарования и крайней усталости, которые он наблюдал у работников психиатрических учреждений [4, С. 5].

Эта проблема с течением времени не только не теряет, но и активно увеличивает свою актуальность. Медицинские работники среднего звена по роду своей деятельности вовлечены в длительное напряженное общение с другими людьми. Им, как и другим специалистам системы «человек – человек», свойственен так называемый синдром «эмоционального выгорания» или феномен «эмоционального выгорания», который проявляется как состояние физического и психического истощения, вызванное интенсивными межличностными взаимодействиями при работе с людьми, сопровождающееся эмоциональной насыщенностью и когнитивной сложностью. Связано это так же с тем, что в своей деятельности эти специалисты, помимо профессиональных знаний, умений и навыков, зачастую используют свои внутренние ресурсы, являясь своего рода «эмоциональными донорами» [12, С. 3].

Хроническое эмоциональное выгорание, которое включает в себя поведенческие, психологические и психофизиологические составляющие, очень быстро вызывают формирование профессиональной деформации. Чем больше стрессовых факторов в деятельности специалиста, которые утончают моральные и физические силы, тем более бездеятельным становится человек, уменьшается количество контактов с окружающими его людьми, что приводит к обостренному переживанию одиночества.

Изучение синдрома, позволяет вскрыть особенности синдрома выгорания, проследить механизмы отрицательного воздействия профессии на его развитие, вскрыть факторы, обуславливающие его возникновение, проанализировать методы и способы профилактической работы, направленной на предупреждение и предотвращение возможных нарушений в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфере, что имеет особую актуальность для студентов, осваивающих профессии типа «человек – человек» [7, С. 5].

**Изложение основного материала статьи.** Эмоциональное выгорание наступает не сразу, оно носит стадийный характер. Первое, что наблюдается это значительные затраты личностных ресурсов, как следствие повышенных затрат в профессиональной деятельности. Далее количество расходуемых ресурсов увеличивается без возможности стать прежними и появляется чувство усталости, с одним из первых проявлений в виде нарушения сна. После появляется чувство раздражения, проявляется оно в виде пренебрежительного отношения к людям, которые являются пациентами сотрудника. Сначала это незаметно, но с ростом затрат эмоций усиливается. Потом все труднее становится скрывать раздражение и в какой-то момент сотрудник просто может сорваться. И главное, что сорваться он может на ни в чем неповинном человеке, который ждал от медработника помощи, человечности, сочувствия. «Выгорание» может проявлять себя в избегании профессионалом своей деятельности в форме отклонения работы с пациентами в виде частых перекуров, отгулов, прогулов, перерывов на чай и кофе. Так же это отмечается чувством стойкой неприязни к пациентам или персоналу [2, С. 67].

При нарастании выгорания увеличивается и количество симптомов, при этом предыдущие не исчезают. Все это приводит к уменьшению интереса к своей деятельности и перебою межличностных связей как на работе, так и в личном кругу.

Самый первый список симптомов, сопутствующих эмоциональному выгоранию, выделила Е. Махер в 1983 г. В этот список входили:

- усталость, утомление, истощение, психосоматические недомогания, бессонница, негативное отношение к клиентам;
- негативное отношение к своей профессиональной деятельности;
- скудность репертуара рабочих действий;
- злоупотребление табаком, кофе, алкоголем или наркотиками;
- отсутствие аппетита или наоборот, переедание;
- негативное отношение к себе;
- агрессивные чувства (раздражительность, напряженность, тревожность, беспокойство, взволнованность до перевозбуждения, гнев);
- сниженное настроение и сопутствующие ему эмоции (цинизм, пессимизм, чувство безнадежности, апатия, депрессия, ощущение бессмысленности);
- переживание чувства вины [12, С. 32].

И это неполный список всех симптомов, так же, как и отмечать у людей они могут в различных комбинациях. Так же стоит отметить, что человек подверженный эмоциональному выгоранию, часто мало осознает его симптомы.

Симптомы выгорания вызываются не только эмоционально напряженной «работой людей», но увеличению темпа работы и быстро растущим требованиям к работе. В целом выгорание связано с перегрузкой рабочего опыта, который носит хронический характер, а также с постоянным конфликтом между разными ролями или между важными ценностями и личными ожиданиями. Подчеркивание взаимодействия между человеком и работой как первопричины выгорания также создает природу выгорания, а не состояния.

Процесс начинается с несоответствия между работником и его работой, которое, как предполагается, вызывает стресс. Если стрессовая ситуация не разрешена, корректировка невозможна или ситуация остается неизменной, это приводит к симптомам выгорания, начиная с истощения и снижения дееспособности, через цинизм и, в конечном итоге, к потере профессиональной эффективности. Наконец, если не лечить, выгорание может привести к депрессии или другому заболеванию.

Лечение и профилактика СЭВ среди студентов-медиков в настоящее время требует разработки программ, ориентированные как на индивидуальную траекторию, так и на групповые мероприятия.

Устойчивость – это психологическая характеристика, которая позволяет человеку адаптироваться к здоровому образу жизни после травмирующего и стрессового события. Несмотря на то, что есть врожденные качества устойчивости, есть качества устойчивости, которым можно научиться.

Примеры методов повышения устойчивости включают:

- поддержание оптимизма в любых, особенно напряженных ситуациях;
- развитие когнитивной гибкости;
- создание и поддержание оптимальной конструктивной социальной позиции и контакта с окружающим миром;
- обучение внимательности;
- физические упражнения для поддержания физической формы и выработки эндорфинов.

Организационные вмешательства должны быть направлены на поддержание здоровой рабочей среды.

Наше исследование посвящено работе по профилактике эмоционального выгорания со студентами медицинских колледжей, т.е. с будущими специалистами среднего медицинского звена.

В этой связи на проводимых нами семинарах и тренингах мы обсуждаем со студентами важную проблему: Какими качествами должен обладать медицинский работник среднего звена?

Как правило, итог групповой беседы сводится к следующему:

- медицинский работник среднего звена, т.е. медсестра должна обладать, прежде всего, трудолюбием;
- чистотой (внешней и внутренней);
- скромностью;
- должна уметь сочувствовать чужому горю;
- должна поддерживать у себя доброжелательное настроение и уметь не показывать утомление.

Медицинский работник должен вести себя так, чтобы больной мог довериться ему полностью, не стесняясь любой манипуляции и процедуры. На работе он должен уметь забыть о себе, о своих домашних заботах и проблемах. И ведь действительно поступая в учреждения среднего медицинского образования абитуриенты проходят психологическое тестирование, где психологи приемной комиссии выявляют на сколько будущий студент, подходит под выбранную им будущую профессию.

Как правило, обучаясь в учреждениях среднего профессионального образования, студенты знают о том, каким должен быть медицинский работник. В частности, медсестра. Однако, впоследствии, находясь в медицинском учреждении, от медицинских сестёр иногда можно услышать грубость или увидеть проявления безразличия.

Мы считаем, что, возможно, причина кроется в том, что начинающие медицинские работники среднего звена, столкнувшись в условиях профессиональной деятельности с серьезными перегрузками, достаточно быстро выгорают и вскоре уже не могут выполнять свои обязанности на прежнем уровне, поддерживая у себя положительный эмоциональный настрой.

В этой связи мы считаем крайне актуальным обучать будущих медицинских сестёр умению противостоять Синдрому эмоционального выгорания.

Со студентами – будущими медиками необходимо проводить семинары по ознакомлению с понятием стресса и синдромом эмоционального выгорания, способами психоэмоциональной саморегуляции и современными подходами к профилактике профессионального выгорания.

Специальные обучающие программы должны быть направлены на: формирование способности применять методики психоэмоциональной саморегуляции при наличии характерных признаков самовыгорания; обобщение и систематизацию знаний по основным приемам конструктивной работы в стрессовых ситуациях.

Примерная тематика такой программы должна включать следующие темы:

- синдром эмоционального выгорания у медработников;
- понятие синдрома эмоционального выгорания и его негативные последствия;
- медицинские работники- группа риска, в которых часто встречается синдром эмоционального выгорания;
- этапы развития синдрома эмоционального выгорания;
- профилактика синдрома эмоционального выгорания у медицинских работников;
- коррекция синдрома эмоционального выгорания у медицинских работников [11, С. 113-118].

Необходимо так же проводить интерактивные иммерсивные образовательные семинары, включающие письменную экспозиционную терапию, снижение стресса на основе внимательности (MBSR), упражнения и сеансы когнитивно-поведенческой терапии [10, С. 19-25].

Тем самым необходимой первоочередной базовой частью профилактики эмоционального выгорания является личностная психологическая подготовка специалистов еще на уровне обучения в образовательном учреждении. Это не только теоретические основы психологии, а и практическое обучение, которое направлено на развитие стрессоустойчивости в жизни и на рабочем месте. На данный момент времени существует немало различных методик, тренингов, советов по предупреждению синдрома эмоционального выгорания медицинских работников и не только:

- повышение коммуникативных умений с помощью активных методов обучения (социально-психологические тренинги, деловые игры)[14];
- обучение эффективным стилям коммуникаций и разрешению конфликтных ситуаций [15];
- тренинги, стимулирующие мотивацию самореализации, личностного и профессионального роста;
- антистрессовые программы и группы поддержки, ориентированные на личностную коррекцию самооценки, уверенности, социальной смелости, эмоциональной устойчивости и психофизической гармонии, путем овладения способами саморегуляции и планирования личной и профессиональной карьеры;
- соблюдение режима сна, отдыха и питания;
- поиск новых интересов, не связанных с профессиональной деятельностью;
- культурно-развлекательные программы (кино, театры, музеи, выставки);
- участие в различных семинарах, где есть возможность познакомиться с новыми людьми. [5; 8; 9; 11; 12; 13].

Таким образом, подготовка будущих медиков среднего звена противостоянию синдрома выгорания в условиях медицинских колледжей должна осуществляться в следующих направлениях:

- информирование студентов о сущности и понятии эмоционального выгорания;
- создание отдельных комнат отдыха для будущего медицинского персонала в условиях практики по получению профессиональных умений и навыков в лечебном учреждении;
- организация работы психолога;
- проведение групповых тренингов, антистрессовых мероприятий;
- обучение методам релаксации-аутогенная тренировка, прогрессивная мышечная релаксация, медитация и др.;
- хобби (спорт, культура и др.) [3; 6].

**Выводы.** Работа медицинских работников – одна из самых сложных и ответственных видов человеческой деятельности, она полна не только физического труда, но и умственного и морально-этического стресса.

Медицинские работники – это одна их социальных групп, которые сталкиваются с самыми разнообразными проблемами своих пациентов и их семей, что вызывает значительную социально-психологическую нагрузку и, как следствие, такие эмоции, как безразличие, нечувствительность, нежелание помогать и поддерживать пациентов, нежелание работать и неспособность расслабиться. Это может привести к формированию синдрома выгорания, как ответной реакции на длительный стресс в процессе общения с другими людьми.

Можно сказать, что развитие синдрома эмоционального истощения в результате профессионального стресса у медицинских работников приводит к негативным последствиям для медицинского работника и для пациентов, так как

ухудшается не только психологический контакт с пациентом, но и качество медицинской помощи, что свидетельствует о необходимости создания программ по снижению и предотвращению профессионального стресса с последующей коррекцией его негативного воздействия на медиков среднего звена. Данные программы надо активно внедрять в содержание профессиональной подготовки будущих специалистов среднего звена в условиях медицинских колледжей, а так же более активно реализовывать на курсах медицинских сестёр.

#### Литература:

1. Агарагимова В.К., Абдулаев М.А., Амамбаева Н.С., Амчиславская Е.Ю., Асылдерова М.М., Бушуева Е.В., Везетиу Е.В., Вовк Е.В., Гаджиева П.Д., Дугарская Т.А., Дудаев Г.С.Х., Ерина И.А., Капина А.А., Лапшова И.А., Матюгин Н.Е., Одишвили Г.Н., Окунев С.А., Сорокопуд Ю.В., Травинова Г.Н., Явбатырова Б.Г. и др. Подготовка студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры к осуществлению будущей профессиональной деятельности на основе современных социокультурных реалий. – Москва, 2021.
2. Айсувакова Т.П., Ахмедова Э.М., Горбунова Н.В., Давыдова Л.Н., Джамалханова М.А., Дугарская Т.А., Ерина И.А., Зембатова Л.Т., Иванова Н.Н., Киргуева Ф.Х., Клушина Н.П., Клушина Е.А., Матюгин Н.Е., Мячина В.А., Одишвили Г.Н., Позднякова И.Р., Сушкова С.А., Ускова О.А., Филимонюк Л.А., Шаталова Л.С. и др. Психолого-педагогические аспекты осуществления образовательного процесса в современных социокультурных условиях. – Москва, 2021.
3. Алексеев С.Н., Гайворонская Т.В., Дробот Н.Н. Влияние синдрома эмоционального выгорания и личностных черт характера на познавательный процесс студентов-медиков // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 4. – С. 46.
4. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практическое пособие / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 299 с.
5. Королёва Л.Ю., Ацакзай Х.Н. Современное состояние проблемы эмоционального выгорания у студентов медицинского вуза // В сборнике: Естественные и гуманитарные науки в современном мире. Материалы Международной научно-практической конференции. – 2020. – С. 256-260.
6. Махнюк А.В., Семёнов С.А. Оценка выраженности проявлений синдрома эмоционального выгорания у студентов-медиков // В сборнике: Актуальные проблемы гигиены и экологической медицины. Сборник материалов V межвузовской студенческой заочной научно-практической конференции с международным участием. Отв. редактор И.А. Наумов. – 2020. – С. 176-181.
7. Новикова С.С., Психологические проблемы профессионального выгорания служебной деятельности: методическое пособие – Москва: ФЛИТНА, 2021 – 48 с.
8. Савельева Л.А., Кашапов М.М., Ильин М.В. Когнитивные основы синдрома эмоционального выгорания ординаторов в условиях последилового образования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021. – Т. 27. – № 1. – С. 77-82.
9. Савельева Л.А., Кашапов М.М., Савельева М.И. Когнитивные основы синдрома эмоционального выгорания у обучающихся по программам ординатуры // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 2 (50). – С. 353-364.
10. Сирота Н.А. Эмоциональное выгорание врачей / Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский, А.В. Ялтонская, Д.В. Московченко // Инфекционные болезни: Новости. Обучение. – 2017. – № 4(21). – С. 19-25.
11. Толоченко Я.О. Особенности профилактики и коррекции эмоционального выгорания медицинского персонала // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология. – 2017. – № 3 (9). – С. 113-118.
12. Удовик С.В., Молокоедов А.В., Слободчиков И.М. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности. – М.: Издательство ЛевЪ, 2018. – 252 с.
13. Шошин А.С., Чупина В.Б. Эмоциональное выгорание у студентов старших курсов медицинского университета // В сборнике: Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал. материалы VI-й Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 492-497.
14. Шумилова Е.А. Основы социально-коммуникативной компетентности / под редакцией Е.А. Шумиловой. – Челябинск, 2008.
15. Шумилова Е.А. Возможности деятельностного подхода к исследованию социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения // Педагогическое образование в России. – 2010. – № 3. – С. 31-36.

Педагогика

#### УДК 372.1

**старший преподаватель, начальник отдела организации медицинской профилактики и антинаркотической работы Сироткина Ольга Васильевна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технологический университет» (г. Казань)

### АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ К ЗДОРОВЬЮ И ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ

*Аннотация.* В статье рассматривается актуальность формирования ценностного отношения студенческой молодежи к здоровью и здоровому образу жизни, раскрываются предпосылки и дается характеристика основных понятий. Особое внимание уделено описанию структуры ценностного отношения как психологического образования, а также показателей ценностного отношения студентов к здоровью и здоровому образу жизни.

*Ключевые слова:* ценности, ценностное отношение, здоровье, здоровый образ жизни, учащаяся молодежь, методики измерения ценностного отношения.

*Annotation.* The article examines the relevance of the formation of the value attitude of student youth to health and a healthy lifestyle, reveals the prerequisites and gives a characteristic of the basic concepts. Particular attention is paid to the description of the structure of the value attitude as a psychological education, as well as indicators of the value attitude of students to health and a healthy lifestyle.

*Keywords:* values, value attitude, health, healthy lifestyle, student youth, methods of measuring value attitudes.

**Введение.** На современном этапе функционирования общества вопросы укрепления здоровья населения, формирование физически здоровой и социально активной личности находятся в поле стратегических интересов государства.

В Федеральном законе от 21.11.2011 № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.10.2021) законодательно закреплены нормативно-правовые основы в области охраны здоровья граждан [4].

Одной из главных национальных целей развития Российской Федерации на период до 2030 года провозглашено «сохранение населения, здоровье и благополучие людей» [3]. В качестве стратегических задач развития Российской Федерации на период до 2024 года обозначено «увеличение доли граждан, ведущих здоровый образ жизни, а также увеличение до 55 процентов доли граждан, систематически занимающихся физической культурой и спортом» [3].

Особое место в указанных процессах отводится молодому поколению страны, как гаранту ее устойчивого развития и социальной стабильности. В таких государственных проектах, как «Национальная доктрина образования в Российской Федерации на период до 2025 года» [1], «Прогноз социально-экономического развития Российской Федерации до 2036 года» [2], особо подчеркивается, что в настоящее время среди приоритетных задач системы образования нашей страны, значит, воспитание гармонически развитой личности в духе сознательного и ответственного отношения к своему собственному здоровью и здоровью тех, кто его окружает как важной общественной ценности, формирование достаточного уровня здоровья подрастающих детей и молодежи на психическом, физическом и социальном уровнях.

При этом, объективная реальность констатирует халатное (невнимательное) отношение значительной части подростков и молодежи к общественному и собственному здоровью, непонимание личной ответственности за его состояние. Сохранение тенденций ухудшения мирового здоровья, подтвержденное анализом научных и статистических данных, вызывает необходимость формирования у молодых людей культуры здоровья, осознанного убеждения в качественной и здоровой ориентированной жизнедеятельности.

Обозначенная задача является предметом многочисленных научно-практических исследований по разработке концептуальных основ, средств, форм и организационно-методических условий здоровьесбережения и здоровьесформирования, особенно на ранних этапах онтогенеза человека, когда в процессе обучения и воспитания наиболее эффективно закладываются и развиваются его ценностные предпосылки.

**Изложение основного материала статьи.** По определению Всемирной организации здравоохранения здоровый образ жизни, от которого зависит индивидуальное здоровье, является одним из главенствующих условий достижения полноценного здоровья человека.

По мнению специалистов, в настоящее время, в реализации концепции сохранения здоровья нации, существует необходимость совершенствования образовательного аспекта в процессе трансформации ценностно-смысловых ориентаций учащейся молодежи к своему собственному здоровью.

Социальная актуальность данной проблемы обусловлена возрастающими требованиями к состоянию здоровья студенческой молодежи, уровень которого является лимитирующим фактором социальной и творческой активности личности, определяющим индивидуальный вклад в общественное производство в стремительно меняющемся мире.

По утверждению ученых, до 90% абитуриентов, поступающих в различные вузы страны, уже имеют отклонения в состоянии здоровья прогрессирующего и хронического характера, которые усугубляются в процессе обучения. При этом большинство студентов осознает важность и высокую роль уровня собственного здоровья во всех аспектах жизнедеятельности [9].

Среди множества отрицательных факторов, влияющих на показатели физического состояния учащейся молодежи, следует выделить интенсификацию образовательного процесса, стрессовые напряжения, глобальную компьютерную гиподинамию и ряд других, которые прямым образом способствуют возникновению или усугублению функциональных патологических изменений в организме.

Среди причин сложившейся ситуации специалисты отмечают недостаточную разработанность вопросов формирования аксиологического подхода к здоровому образу жизнедеятельности у студентов, наивно и самоуверенно полагающихся на свои природные и наследственные генетические задатки.

Изучение данных, касающихся создания образовательной среды, способствующей осуществлению реализации оздоровительной направленности учебного процесса, показало, что данный аспект рассматривался во многих научных исследованиях, что позволило в вопросе создания условий для реализации оздоровительных задач выделить два направления.

Приверженцы первого направления акцентирует внимание на нахождении путей, обеспечивающих реализацию здорового образа жизнедеятельности во всех сферах деятельности обучающихся.

Следующий вектор исследований позволяет определить субъективные условия, обеспечивающие ценностное отношение личности к своему состоянию здоровья и здоровому образу жизнедеятельности. Несомненно, что оба эти направления не противоречат, а лишь дополняют друг друга.

К.А. Пономарева полагает, что необходимыми предпосылками в формировании позитивного ценностного отношения личности к здоровью и здоровому образу жизни в процессе образовательной деятельности являются следующие проблемы, которые необходимо разрешить в конструктивном взаимодействии между участниками педагогического процесса [8].

Одними из которых являются, с одной стороны, отсутствие сформированных жизненно-смысловых ориентаций по отношению к ценностям здорового образа жизнедеятельности, с другой, отсутствие опыта реализации практических навыков, необходимых в организации индивидуального здорового стиля жизни, направленного на сохранение и укрепление здоровья во всех сферах деятельности учащейся молодежи, что позволяет повысить уровень, качество жизни и сформировать санногенный образ жизни [8].

Мы посчитали необходимым проанализировать сущностные психологические характеристики природы отношений, которые не имеют прямой и однолинейной формы своего выражения, а обладают признаками многообразия речевого, эмоционального и действенного проявления.

В свою очередь, ценностные отношения, по мнению К.А. Пономаревой, – это осознаваемая избирательная направленность личности на значимые объекты и явления, выражающая активную позицию человека по отношению к характеру его индивидуальной деятельности [8].

Вместе с тем необходимо отметить, что положительное ценностное отношение к здоровому образу жизнедеятельности формируется в процессе реализации психологических механизмов и педагогических условий, обеспечивающих формирование ценностно-смысловых ориентаций студентов на основе системно-структурного подхода к различным компонентам здорового образа жизни (табл.) [8].

Компоненты ценностно-ориентационной деятельности студентов

КОГНИТИВНЫЙ	ЦЕННОСТНЫЙ	ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ	ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ
формирование научных знаний о человеке, средствах и методах укрепления здоровья, развитие способностей к самоанализу, самопознанию, самооценки	формирование личностно-значимой системы ценностей и идеалов, место ценности здоровья в системе смысло-жизненных ценностей, личностных мотивов физкультурно-оздоровительной деятельности	формирование умений и навыков, позволяющих самостоятельно заботиться как о собственном здоровье, так и о здоровье других индивидуумов, умения планировать свою деятельность	диагностика уровня физической и функциональной подготовленности, сформированности оздоровительных умений и навыков

М. Rokeach [10] выделяет в структуре положительного ценностного отношения как психологического образования личности следующие компоненты:

- когнитивный компонент обеспечивает реализацию информации о способах реализации желаемых результатов;
- аффективный компонент отражает эмоциональное состояние личности и переживаемых ею отрицательных и положительных эмоций, которые проявляются в процессе взаимодействия индивидуума с окружающим миром;
- конативный компонент представляет собой поведенческое действие в виде поступков, направленных на достижение поставленной цели, обеспечивающий удовлетворение разного уровня потребностей личности.

В целом, структуру ценностного отношения можно представить в виде пирамиды, в основании которой лежат знания, на основе которых формируется отношение к объекту в процессе оценивания предметов и явлений окружающего мира, что способствует выработке модели поведения личности [5].

Свое определение понятия «ценностное отношение» дает Г.Л. Драндров [7], понимающий под данным явлением устойчивую избирательную связь субъекта с объектом окружающего мира.

Для раскрытия данного феномена, на наш взгляд, целесообразно применять социологический опрос.

Для определения самооценки здорового образа жизнедеятельности мы предлагаем применять анкетирование по модифицированной нами международной анкете «Образ жизнедеятельности учащейся молодежи», в которой учитываются 15 показателей самооценки:

- физического здоровья (тип телосложения, экспресс-оценка уровня здоровья по Г.Л. Апанасенко, субъективные ощущения в организме и физическая подготовленность);
- психического здоровья (особенности адаптация к учебной нагрузке, положительные или отрицательные эмоциональные состояния, чувство безопасности среды в вузе);
- социального здоровья (смысло-жизненные ориентации, отношение к учебе и психологический климат в группе);
- самооценки физическое, психическое и социальное благополучие в целом (методика «Индекс отношения к здоровью» С. Дерябо, В. Ясвин).

Самооценку здорового образа жизнедеятельности осуществляют с учетом следующих значимых показателей: знания о физической культуре, значимость предмета «Элективные курсы по физической культуре и спорту», отношение к двигательной активности и значимость мотива «улучшить здоровье», отношение к вредным привычкам [5].

Для определения степени формирования аксиологического компонента здорового образа жизнедеятельности мы предлагаем определять на основе применения модифицированного варианта методики М. Rokeach «Самооценка жизненных ценностей», которая включает список из 18 терминальных ценностей (ценностей здоровья («фигура и телосложение», «крепкий организм», «эмоциональная насыщенность жизнью», «удовлетворенность жизнью», «двигательные способности», «самочувствие и работоспособность») и 18 инструментальных ценностей (ценности здорового образа жизнедеятельности («закалять и укреплять организм», «заниматься физическими упражнениями для удовольствия», «заниматься физическими упражнениями для укрепления телосложения», «принимать участие в соревнованиях и конкурсах», «заниматься физическими упражнениями для развития двигательных способностей», «соблюдать режим дня, рационально питаться»). Необходимо проранжировать терминальные и инструментальные ценности по критерию их личной значимости [6].

**Выводы.** Таким образом, обобщая результаты теоретического анализа можно заключить, что ценностное отношение формируется на основе ценностей, значимых для конкретной личности, объединяя знания о свойствах объектов окружающего мира и переживания их значимости для своего существования и развития.

Развитие аксиологического компонента здорового образа жизнедеятельности происходит при условии трансформации «категории знания» в «категорию значимости» под воздействием объективных и субъективных условий. Этот процесс детерминируется внешней средой (социальными факторами-ценностями, значимыми для социума), преломляясь через внутренний мир личности (личностные особенности, развитие и осознание собственных интересов и ценностей).

Мы полагаем, что для решения данной проблемы необходимо разработать и внедрить комплексную программу здоровьесберегающих и здоровьесформирующих мероприятий в вузе, позволяющую воспитывать высокодуховную личность, умеющую нести ответственность за свою жизнь, обладающей предвидением последствий своих действий и высоким уровнем личностного контроля.

#### Литература:

1. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zdcollage.ru/docs/vospitanie/patriot/nr-f-doctrina.pdf> (дата обращения: 07.12.2021).
2. Прогноз социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2036 года" (разработан Минэкономразвития России) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_312165/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_312165/) (дата обращения: 07.12.2021).
3. Указ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/63728> (дата обращения: 07.12.2021).
4. Федеральный закон от 21.11.2011 № 323-ФЗ (ред. от 02.07.2021) «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.10.2021).
5. Бурцев В.А. Формирование положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата

педагогических наук / Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева. – Чебоксары, 2007. – 24 с.

6. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Дедловская М.В. Экспериментальное исследование уровня развития аксиологического компонента спортивной культуры личности в процессе формирования положительного ценностного отношения студентов к физкультурно-спортивной деятельности // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-3. – С. 475-479.

7. Драндров Г.Л. Приоритетные направления модернизации физического воспитания школьников // Актуальные проблемы физического воспитания учащейся молодежи: сб. науч. тр.: материалы межвузов. науч. – практ. конф. / Г.Л. Драндров. – Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2004. – 28 с.

8. Пономарева К.А., Тюмасева З.И. Ценностное отношение к здоровью у студентов: дефинитивная характеристика, компонентный состав, содержательный аспект // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – № 9-2. – С. 114-120.

9. Цева Н.А., Чунтыжева З.И., Мирза М.Ю., Шишхова А.П., Ельников О.О. Ценностное отношение студентов к здоровью и здоровому образу // Magyar tudományos journal. – 2020. – 45 (45). – С. 48-50.

10. Rokeach M. *Belief, Attitudes and Values*. San Francisco. – 1968. – 32 p.

Педагогика

УДК 372.881.1

кандидат педагогических наук, доцент Сотникова Светлана Анатольевна

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк)

### ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

*Аннотация.* В статье рассматриваются возможности предмета «Французский язык» в формировании логических универсальных учебных действий, таких как анализ, синтез, сравнение, классификация, установление причинно-следственных связей. Продемонстрирован разработанный автором комплекс заданий, направленных на формирование логических познавательных действий учащихся. Даются методические рекомендации по формированию логических действий, приводится вывод о возможности их формирования средствами французского языка.

*Ключевые слова:* универсальные учебные действия, логические познавательные действия, анализ, синтез, сравнение, формирование и развитие личности.

*Annotation.* The article explores the opportunities of the subject “The French Language” in the process of formation of logical universal learning skills, such as analysis, synthesis, comparison, classification, establishing cause-effect relationships. The author presents her own complex of tasks and exercises for formation of logical cognitive skills of students. As a result the author gives methodological recommendations how to form logical skills and substantiates that it is possible to form them with the help of the French language.

*Keywords:* universal learning skills, logical cognitive skills, analysis, synthesis, comparison, the formation and development of a personality.

**Введение.** Современная образовательная политика России определяет цели и основные задачи модернизации образования, главной из которых является обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. При этом основная роль отводится общеобразовательной школе, модернизация которой предполагает ориентацию образования не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей, сформулированных в Федеральном государственном образовательном стандарте как владение универсальными учебными действиями (УУД).

«Овладение учащимися универсальными учебными действиями выступает как способность к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. УУД создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, т.е. умения учиться» [7, С. 66].

Фактор учения, как постоянной умственной работы, предопределяет постоянное повышение уровня интеллекта школьников, их психического развития.

«Новое понимание закономерностей психического развития человека, роли и значения обучения для развития позволило методологически и теоретически обосновать положение о том, что целенаправленное формирование универсальных учебных действий как универсальных способов познания и освоения мира составляет магистральный путь совершенствования образовательного процесса» [1, С. 107].

В задачи любого учебного предмета, в том числе и предмета «Иностранный язык (французский)» входит формирование УУД. Однако наблюдение за учебно-воспитательным процессом, изучение и обобщение педагогического опыта, анализ средств обучения показали, что учебники французского языка содержат задания, которые лишь фрагментарно включают некоторые компоненты УУД, вследствие чего УУД не осваиваются обучающимися, не фиксируются ими в качестве активного познавательного средства, необходимого для организации процесса образования, самообразования. Необходима целенаправленная, системная работа учителя по раскрытию их содержания.

В статье речь пойдет о формировании логических УУД блока универсальных учебных действий познавательной направленности, которые нам представляются приоритетными в структуре личности как субъекта учебной деятельности.

**Изложение основного материала статьи.** Самостоятельное приобретение знаний невозможно без умений прогнозировать, анализировать, сравнивать, устанавливать логические причинно-следственные связи, строить логические доказательства, обобщать и систематизировать информацию, делать правильные логические выводы.

Рассмотрим универсальные логические действия, функция которых состоит в обеспечении инструментальной основы мышления и решения проблем, в том числе исследовательских, а также попытаемся определить комплекс заданий, при помощи которых может быть сформировано то или иное логическое действие на уроках французского языка.

*Анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных).* «Анализ – процесс расчленения целого предмета или явления на составные части – в плане мысленных представлений или материального моделирования» [6].

Изучение иностранного языка невозможно без умения анализировать факты, правила, явления языка. Примером анализа может служить такое задание: разъедини слившиеся слова друг от друга, переведи получившиеся предложения: Les Français commencent leurs études secondaires à l'âge de onze ans.

Надо отметить, что анализ – это первый этап любой логической мыслительной операции, которая будет произведена в дальнейшем с определенной целью. В таком случае, логическое познавательное универсальное действие – анализ объектов с целью выделения признаков – может быть сформировано при прохождении фонетического, лексического и грамматического материала французского языка. Например:

– фонетическая игра «Какой звук я задумал?», проанализируй произносимые слова и определи, какой звук присутствует во всех этих словах: le grand-père, la grand-mère, le père, la mère, le frère, Robert, la soeur, l'opéra;

– название какого французского праздника здесь зашифровано? G F D E B A P T Ê M E O N J (B A P T Ê M E).

*Синтез как составление целого из частей, в том числе при самостоятельном достраивании, восполнении недостающих компонентов.* «Синтез (от греч. synthesis – соединение, сочетание, составление) – соединение различных элементов, сторон объекта в единое целое (систему), которое осуществляется как в практической деятельности, так и в процессе познания» [5, С. 53].

Формировать данное логическое действие можно на всех уровнях языка и речи.

1. На уровне слов: догадайся, какая буква пропущена в этом слове: d \_ ct \_ onna \_ re.

2. На уровне предложений:

– вставь недостающие слова / заполни пробелы, пропуски / дополни фразы: L'enseignement préélémentaire est donné dans;

– заверши предложение / догадайся, о каких членах семьи идет речь: La mère de mon père et de ma tante est;

– поставь слова в логическом порядке, чтобы получилось предложение: été, La grotte, par, découverte, quatre, de Lascaux, a, garçons.

3. На уровне текста. Примером может служить клоуз-тест, в основе которого лежит связный текст с пропусками. Для восстановления, синтеза текста необходимо « ... обработать смысловую информацию микроконтекста пропуска, проанализировать грамматическую схему микроконтекста, извлечь из долговременной памяти вербальные элементы, подходящие по смыслу и удовлетворяющие требованиям словосочетаемости» [3, С. 199].

Формировать логическое действие синтеза можно в процессе обучения грамматике французского языка имплицитным путем, то есть когда учащийся должен сам вывести правило, например:

– догадайся о правиле образования наречий.

Observez la formation des adverbes suivants et complétez la règle.

directement – positivement – facilement – immédiatement

Обучение продуктивным видам речевой деятельности также способствует формированию умения синтезировать. В обучении диалогической речи можно использовать задание: восстанови диалог.

В обучении монологической речи можно использовать следующие задания: составь разрезанный текст; составь рассказ по картинке / по ключевым словам / по данному началу / по данному окончанию / по данному началу и окончанию.

*Выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов; группировка.* Рассмотрим термины для лучшего понимания сути логических универсальных учебных действий и типовых заданий, которые помогут сформировать эти действия средствами французского языка.

Основание – термин когнитивной лингвистики, используемый для обозначения « ... операции установления отношений между элементами в текущем ментальном пространстве дискурса» [4, С. 108].

«Сравнение – одна из мыслительных операций; состоит в сопоставлении познаваемых объектов по некоторому основанию с целью выявления сходства и различия между ними» [2, С. 274].

Рассмотрим несколько примеров: сопоставь иллюстративный материал с информацией текста; сравни, что общего и чем отличается образование времен Passé composé и Plus-que-parfait во французском языке; сравни, чем похожи и чем отличаются праздники Новый Год и Рождество в России и во Франции.

Сериация – логический прием, который заключается в упорядочении предметов/явлений по степени интенсивности выделенного признака.

Примеры заданий: расположите словосочетания по смыслу от младшего к старшему: le troisième âge – l'âge de raison – l'âge tendre – la fleur de l'âge – entre deux âges – l'âge ingrat.

Для выполнения этого задания необходимо выделить основание для сериации (это возраст человека), сравнить объекты по выделенному основанию и затем выстроить ряд.

Классификация – логический прием, заключающийся в распределении предметов какого-либо рода на взаимосвязанные классы согласно наиболее существенным признакам, присущим предметам данного рода и отличающим их от предметов других родов, например, найди лишнее слово: les disciplines de base, les matières principales, l'enseignement direct, les enseignements fondamentaux, un tronc commun;

*Группировка* – это распределение множества единиц исследуемой совокупности по группам в соответствии с существенным для данной группы признаком: прочитай текст, выпиши в три колонки: глаголы, существительные, прилагательные.

*Подведение под понятие* – это такая логическая операция, при помощи которой перечисляются существенные признаки предметов, отображенных в данном понятии, раскрывается значение термина, формулируется понятие [8].

Это универсальное логическое действие может быть сформировано при помощи самостоятельного составления кроссворда, например, на тему «Животные». Описание разгадываемого слова должно быть сформулировано кратко, выделено самое основное, самые существенные признаки, чтобы легко можно было понять, о чем/ком идет речь, например: определение к слову «корова» - cet animal domestique donne du lait, du beurre, de la viande aux hommes (это домашнее животное дает людям молоко, масло, сыр и мясо).

Подведение под понятие может формироваться также при помощи следующих заданий: соедини слова и определения к ним; назови слово с обобщенным значением: Le cycle d'observation; le principal; une classe de sixième; le Brevet; suivre le même programme (collège).

*Установление причинно-следственных связей.* Способность устанавливать связь между причиной и следствием – интеллектуальная операция, связанная с логическим мышлением.

Данное универсальное логическое действие может быть сформировано на уровне грамматики в процессе изучения прошедшего времени французского языка Plus-que-parfait. В самом времени просматривается причинно-следственная связь между действиями или явлениями. Задание на определение Plus-que-parfait в предложении или микротексте способствует формированию способности устанавливать причинно-следственные связи:

«Tu as suivi régulièrement tes cours: tu as réussi ton examen» [9, С. 19]. → Tu as réussi ton examen parce que tu avais suivi régulièrement tes cours. (Ты успешно сдал экзамен, потому что регулярно посещал занятия).



На лексическом уровне, можно предложить задание, типа: догадайся о профессии человека по перечисленным характеристикам.

Способствуют формированию способности устанавливать причинно-следственные связи ответы на вопрос «Почему?» и другие проблемные вопросы, например: прочитай заказ меню в кафе трех посетителей, определи, кто из них вегетарианец / рассмотри картинки блюд, которые заказали посетители в кафе, определи, кто из них вегетарианец.

Викторины и загадки также могут способствовать формированию данного логического действия.

– J'ai un père mais je ne suis pas son fils, j'ai une mère mais je ne suis pas son fils. Qui suis-je ? (Leur fille). – У меня есть отец, но я не его сын. У меня есть мать, но я не ее сын. Кто же я? (Я их дочь).

Выбор одного из вариантов вербального/невербального поведения в конкретной ситуации и аргументация своего мнения невозможен без установление причинно-следственных связей:

– установи соответствие между репликой (высказыванием) и ситуацией общения. Внимание! 1 ситуация является лишней. Объясни свой выбор.

1. Alors salut ! À un de ces jours, peut-être.

2. Allez tout le monde ! À table!

3. Pardon, Monsieur, est-ce que vous pourriez me dire où il faut aller pour voir passer les cyclistes?

a) Un dîner en famille.

b) Au restaurant.

c) Demander des informations pratiques.

d) Prendre congé à la sortie du café.

*Построение логической цепи рассуждений* заключается в построении в определенной последовательности, упорядочении слов, фактов, предложений, дат в логическом или хронологическом порядке. Выстраивать логическую цепь рассуждений на уроках французского языка необходимо при выполнении следующих заданий: проследи, как развивается основная мысль первого абзаца в последующих, разделяется ли она на подтемы (какие?); найди закономерность и продолжи ряд... / продолжи логическую цепочку / расположи слова, обозначающие членов семьи в порядке от младшего к старшему: le petit-fils – le fils – le père – ... (le grand-père); закончи предложение / заверши логическую цепочку, выбрав слово, подходящее по смыслу; прочитай текст и расположи пункты плана согласно логике повествования.

Также важны задания на исправление логических ошибок: Les élèves du collège reçoivent un Baccalauréat après les examens.

Надо отметить, что задания, направленные на упорядочивание мыслительных действий, расстановку объектов / явлений в строгой логической последовательности, соблюдение которой обеспечивает получение правильных результатов, умение пользоваться алгоритмами или самостоятельно их составлять, способствуют формированию логического универсального познавательного действия - построение логической цепи рассуждений.

Для формирования универсального логического действия – *доказательство* – можно использовать следующие задания: найди в тексте подтверждение ... мысли; верно/неверно, подтверди свой ответ отрывком из текста; объясни, почему ...; найди предложения, которые поясняют название текста.

*Выдвижение гипотез и их обоснование.* Наиболее ярким примером формирования этого логического действия на уроках или на материале французского языка является проектная и исследовательская деятельность.

Логические действия по выдвижению гипотез и их обоснованию могут формироваться на уроках французского языка также при помощи следующих заданий: посмотри заголовок / картинки / вопросы к тексту и предположи, о чем будет этот текст; прочитай ответ на письмо, и предположи, что было в первом письме.

Одним из базовых умений интеллектуально развитой личности является умение выдвигать гипотезы, строить предположения, задавать вопросы и обосновывать истинность или ложность какой-либо мысли, гипотезы. Одно из заданий ЕГЭ по французскому языку направлено на проверку умений подтверждать и опровергать гипотезы, приводя систему аргументов, например:

Les Jeux Olympiques apportent beaucoup de bien à toute la population du pays organisateur. Quel est votre avis? Etes-vous d'accord avec cette opinion? (Олимпийские Игры приносят много преимуществ всему населению страны-организатора. Каково ваше мнение?).

Для наиболее продуктивного формирования логических универсальных учебных действий на уроках французского языка рекомендуется:

– на этапе планирования урока определить, какие универсальные учебные действия будут сформированы, при помощи какого материала и каких заданий;

– во время урока целенаправленно использовать задания на формирование логических универсальных учебных действий;

– разнообразить задания и формулировки, избегать однотипности для поддержания интереса и стимулирования речемыслительной активности;

– использовать комплексные и многовариантные задания, обеспечивающие активную интеллектуальную деятельность учащихся.

**Выводы.** Мы рассмотрели логические действия, которые должны быть сформированы в процессе обучения в рамках образовательной программы средней школы. Программа интеллектуального развития учащихся направлена, в первую очередь, на формирование универсальных учебных действий, а затем, на приобретение знаний, навыков и умений по изучаемым предметам.

Предложенный комплекс специально разработанных заданий показывает, что дисциплина «Французский язык» обладает необходимым методическим потенциалом для формирования логических универсальных действий, поскольку процесс обучения языку и изучения языка не возможен без постоянного поступательного интеллектуального развития учащихся.

Надо отметить, что интеллектуальное развитие обусловлено стимулирующим влиянием образовательной среды, в частности, специально организованными формами обучения. Формирование логических универсальных учебных действий напрямую зависит от того, каким образом построен образовательный процесс и организована учебная деятельность учащихся на уроках французского языка.

Критериями сформированности логических универсальных учебных действий являются способность формулировать гипотезы, строить план проверки гипотез и адекватно его реализовывать; умение анализировать, классифицировать, сравнивать, выделять критерии и оценивать факты, события, явления и процессы с помощью разных критериев; устанавливать последовательность фактов, событий, явлений; выделять причинно-следственные связи; делать умозаключения, доказывать.

Все эти логические действия, сформированные на уроках французского языка на материале французского языка, могут успешно применяться и в других сферах учебной и внеучебной деятельности для решения задач общекультурного, личностного и познавательного развития обучающихся.

#### Литература:

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Проектирование УУД в старшей школе // Национальный психологический журнал. – N1(5). – 2011. – С. 104-110. URL: [http://npsyj.ru/pdf/npj\\_no05\\_2011/npj\\_no05\\_2011\\_104-110.pdf](http://npsyj.ru/pdf/npj_no05_2011/npj_no05_2011_104-110.pdf) (дата обращения: 12.11.2021).
2. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. – 528 с. URL: <https://gigabaza.ru/doc/91126.html> (дата обращения: 08.11.2021).
3. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: Русско-Балтийский информационный центр «Блиц», «Cambridge University Press», 2001. – 224 с.
4. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. – М., Фил. фак. МГУ, 1996. – 248 с.
5. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с. URL: <https://studfiles.net/preview/5360822/page:53> (дата обращения: 02.11.2021).
6. Психологический словарь. URL: [https://www.psychologist.ru/dictionary\\_of\\_terms/?id=109](https://www.psychologist.ru/dictionary_of_terms/?id=109) (дата обращения: 28.10.2021).
7. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – 4-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2011. – 79 с.
8. Харсеева Т.Н. Формирование логических универсальных учебных действий средствами курса математики "Учусь учиться" Л.Г. Петерсон. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/matematika/2013/09/30/formirovanie-logicheskikh-universalnykh-uchebnykh-deystviy> (дата обращения: 28.10.2021).
9. Alter ego 2 / Méthode de français. Cahier d'activités. – Paris: Hachette français langue étrangère, 2012. – 128 p.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Субботина Инна Витальевна  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда)

### ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОКАЛИСТОВ В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

*Аннотация.* Статья содержит анализ проблемы профессиональной подготовки будущих вокалистов в контексте культурного диалога «Россия – Китай». Раскрыты системы высшего профессионального музыкального образования подготовки вокалистов в Российской Федерации и Китайской Народной Республике в аспекте сравнительной методологии обучения вокалу. Автором проанализированы методы обучения, специфика подготовки будущих вокалистов и выявлены общие и особенные черты в органичном соединении с процессом развития национальных традиций вокального исполнительства.

*Ключевые слова:* система, профессиональное музыкальное образование, специфика подготовки, диалог, методы обучения, вокальное исполнительство, национальные традиции.

*Annotation.* The article contains an analysis of the problem of professional training of future vocalists in the context of the cultural dialogue "Russia – China". The systems of higher professional musical education for the training of vocalists in the Russian Federation and the People's Republic of China in the aspect of the comparative methodology of teaching vocal are revealed. The systems of higher professional musical education for the training of vocalists in the Russian Federation and the People's Republic of China in the aspect of the comparative method of teaching vocal are revealed. The author analyzes the teaching methods, the specificity of the training of future vocalists and identifies common and special features in an organic combination with the development of national traditions of vocal performance.

*Keywords:* system, professional music education, specificity of training, dialogue, teaching methods, vocal performance, national traditions.

**Введение.** Проблеме профессионального музыкального образования придается огромное значение в системе образования и культуры разных стран мира. Значимость вокального искусства обусловлена его спецификой – связи слова с музыкой обращенным непосредственно к человеку его эмоциям, чувствам. Развитие вокального исполнительства способствовало формированию систем профессиональной подготовки будущих вокалистов с опорой на особенности национальной культуры в той или иной стране. Проблема диалога культур кроется в социокультурном развитии общества, его национальных традициях, а, следовательно, и в общении, которое осуществляется в области искусства через музыкальное исполнительство – художественный образ исполняемого произведения. М.М. Бахтин, разрабатывая методологию взаимодействия культур ссылается на диалогичное общение посредством искусства. По его мнению, «Быть – значит общаться диалогически. Когда диалог кончается, все кончается» [1, С. 233]. Вокальное исполнительство открывает широкие возможности для взаимобмена социокультурным опытом, ярким примером тому являются многочисленные международные конкурсы.

**Изложение основного материала статьи.** Вокальному искусству отведена большая роль в учебных программах российских и китайских высших музыкальных учреждениях.

На современном этапе ведётся постоянная работа по совершенствованию и преобразованию профессиональной подготовки вокалистов. Связь в данной сфере между странами проявляется как в преобразовании обновления содержания обучения, так и органичном соединении с процессом развития национальных традиций вокального исполнительства. В отечественной, и в китайской культуре эти традиции тесным образом связаны с академическим оперным искусством. Как отмечает Яо Вей, «...Китай и Россия страны, где традиционно высоко ценится вокальное искусство, а подготовка высококвалифицированных вокалистов является одним из приоритетов развития высшего музыкального образования» [9, С. 260].

Обращаясь к истории развития профессионального вокального образования России и Китая, следует отметить, что становление отечественной профессиональной вокальной школы, охватывает несколько столетий, а «становление системы профессионального образования вокалистов Китая сформировалось лишь в 20-30 годы XX столетия» [11, С. 159].

Н.Е. Косовцов, отмечает, что несмотря на ярко выраженное европейское влияние традиций профессиональной вокальной педагогики, важную роль в развитии профессионального вокального образования России сыграло формирование и развитие жанра национальной классической оперы, которое в своей духовно-нравственной и идейной основе в корне отличалось от итальянской высокой патриотичностью и духовным потенциалом [3].

Распространение русского вокального искусства в Китае началось в конце XIX века с города Харбина. Именно оттуда начались гастроли Ф.И. Шаляпина, В.Г. Шушлина, С.Я. Лемешева, Л.Я. Липковской и других русских исполнителей. В первых десятилетиях прошлого столетия система китайского музыкального образования во многом была ориентирована на проамериканский стандарт. В данный период сольное пение в Китае вели иностранные педагоги, среди них были и русские вокалисты. В Шанхайской консерватории из шести иностранных педагогов пять были русские: Н. Славянова, Кринов, В. Селиванов, И. Марглинский и В. Шушлин.

Становлению системы вокального профессионального образования в Китае способствовало творчество русских вокалистов, особенно это связано с распространением русского музыкального искусства и образования в северном Китае. На тот период в истории вокального образования северный город Харбин был центром русского вокального образования. Китайцы постепенно перенимали русское вокальное искусство, многие даже обучались вокалу в русских профессиональных музыкальных заведениях. Своеобразной чертой китайской вокальной педагогики является требование владения исполнителями специфическими особенностями вокального стиля, присущего пекинской опере [10]. На современном этапе развития профессиональной подготовки китайских вокалистов ориентировано на создание модели национальной вокальной школы с опорой на национальные эстетические идеалы и народные традиции вкупе с преемственностью опыта российских и европейских исполнителей.

На современном этапе развития профессионального вокального образования в России сформировалась многоступенчатая система подготовки специалистов, включающая в себя базовый уровень, среднюю ступень (музыкальные училища, колледжи искусств) и музыкальные вузы, а также центры пения, являющиеся альтернативными учебными заведениями, специализирующиеся на подготовке высокопрофессиональных певческих кадров. Среди них – центры оперного пения Г.П. Вишневской и Е.В. Образцовой.

Среди существующих в современной системе мирового музыкального образования школ обучения сольному пению, в нашем исследовании мы обращаемся к сравнительному анализу профессиональной подготовки вокалистов в контексте диалога культур «Россия – Китай».

Методика обучения вокалу представляет собой целую систему профессионального образования. Овладевая вокальными методиками обучающийся должен знать, а самое главное уметь применить на практике такие вокальные приёмы как: дыхание, умение ощущать опору звука, владение резонаторами, кантиленное пение, микстовое звучание голоса и др.

Вокальное обучение формирует и совершенствует практические, профессиональные певческие навыки голосообразования. Поэтому в методике вокального обучения применяются следующие методы:

- объяснительно-иллюстративный, который связан с формированием качественного певческого звукообразования, направлен на осознанное, осмысленное восприятие произведения и включает в себя объяснение с помощью устного слова (характеристики музыкально-художественного образа), демонстрацию профессионального звучания и способов работы голосового аппарата;
- репродуктивный, направлен на восприятие и запоминание грамотного звукообразования, в основе которого лежит повторение и воспроизведение певческого звука, продемонстрированного педагогом;
- эвристический (поисковый) метод ориентирован на самообразование, на развитие индивидуальных возможностей студента, что способствует самостоятельному поиску характера звучания, актуализации уже имеющихся у него знаний, умений и навыков, применения их в новых условиях (ситуациях), формируя нужное звучание голоса;
- исследовательский (творческий) метод рассматривается как способ организации поисковой и творческой деятельности будущих вокалистов, через самостоятельный анализ поэтического текста и понимание интонационного языка музыкального произведения, выхода на его интерпретацию для создания своего собственного стиля исполнения;
- фонетический, является наиболее эффективным методом в вокальной педагогике, который основан на речевом опыте вокалистов, связан с активной работой артикуляционного аппарата целью которого является управление своим голосом, при правильном формировании гласных и согласных звуков в пении (также и на иностранных языках);
- концентрический – метод основанный М.И. Глинкой, построен на следующих принципах: вокальное обучение пению от примарных тонов, не требующих усилия, плавное, без придыхания пение, свободное голосообразование без зажимов, при вокализации на гласную букву звучания чистой фонемы [6];
- метод мысленного (внутреннего) пропевания, является одним из основных видов в практической деятельности, характеризуется как внутреннее исполнение, умения концентрировать внимание на формировании вокально-слуховых представлений, лежащих в основе вокального воспроизведения, что способствует ускорению процесса разучивания произведения с наименьшими голосовыми затратами.

Интерпретация произведения в музыкальном искусстве – одна из самых сложных и основных задач, в которой кроются все проблемы музыкального исполнительства как подчеркивает Н.П. Коряхалова [2]. Деятельность, связанная с исполнительством, всегда является творческой т.к. художественное содержание произведения постигается каждым исполнителем индивидуально. «Художественная интерпретация – это личностно-индивидуальное отношение к произведению, понимание искусства как творческой исполнительской деятельности» [7, С. 404].

Анализируя системы высшего профессионального образования в области вокальной педагогики, мы можем отметить, что в России в отличие от Китайской Народной Республики имеются попытки внедрения в педагогический процесс инновационных технологий, что способствует более продуктивному освоению методов при обучении академическому вокалу. В России понятие метода, по мнению А.В. Филиппова, исходит из достижений и общей профессиональной педагогики, наравне с развитием профессиональных качеств (голоса), присутствует воспитательный, общеобразовательный компоненты, кроме того, большое внимание на разработку понятия «метода» оказала идея синтеза данных психологии, анатомии и физиологии. Исследователь, подчёркивает, что в процессе применения методов подготовки вокалистов необходима реализация принципа единства эмоционального и рационального, репродуктивного и творческого, воспитывающего и познавательного [8].

В Китайской Народной Республике в XX веке в высших учебных заведениях вводится дисциплина «Вокальная методика». Тем самым, постепенно появляется всё больше желающих заниматься академическим вокалом. В работе с китайскими студентами в классе сольного пения педагоги чаще используют такие методы обучения как объяснительный, демонстрационный, коммуникативный, ситуационный, наблюдение и прослушивание, деятельно-практический, исследовательский. Некоторые из них перекликаются с методами, используемыми в нашей отечественной вокальной

педагогике – это объяснительный, демонстрационный, исследовательский. Но следует остановиться на таких как ситуационный, коммуникативный и деятельно-практический.

Коммуникативный метод, который также используется и в нашей педагогике – это взаимодействие педагога со студентом на занятии. Китайские педагоги придают ему более широкое значение, направленное на непосредственную деятельность обучающегося, на его жизненный опыт, мировоззрение, интересы, чувства, в рамках реализации педагогического процесса на уроке. Основное преимущество коммуникативного метода заключается в том, что процесс обучения строится адекватно реальному процессу общения.

Наибольший интерес представляет ситуационный метод, т.к. на занятии мы чаще всего действуем в связи с определенной ситуацией – это метод проблемного анализа, основанный на обучении вокалу путем решения конкретных задач. Он применяется педагогом для активизации мотивации и креатива студента, при котором используются различные жизненные и природные явления, существующие в нашей жизни. Следовательно, этот метод можно отнести к исследовательскому (творческому), организации творческого поиска, условием которого является потребность в творческой деятельности и в самовыражении, который применяется и в нашей отечественной практике.

Главный критерий качественного обучения пению, является метод наблюдения. Он подразумевает прослушивание различных выступлений выдающихся оперных певцов, просмотр популярных конкурсов, мастер-классов профессиональных педагогов.

Метод деятельно-практический является неотъемлемой частью обучения пению. Вокальная деятельность происходит во взаимодействии педагога и студента, направленная на обобщение опыта в ходе практических занятий.

На наш взгляд недостаточное внимание в вокальной педагогике отводится рефлексивному методу в процессе обучения будущих вокалистов, который способствует конструктивно-деятельностному, эвристическому подходу к образованию. В.В. Краевский подчеркивает, что в методологической рефлексии мышление отличается творческим подходом к выполнению того или иного действия [4]. Следовательно, в музыкальном искусстве рефлексия способствует развитию музыкального мышления, а значит, лучшему пониманию музыкально-художественного образа исполняемого произведения, его интерпретации.

Исходя из вышесказанного, педагоги сольного пения в России и Китае делают акцент на несколько иные методы обучения вокалу. В России при использовании методик обучения акцентируется внимание на развитии индивидуальных возможностей студента, организации его творческой деятельности, восприятию и запоминанию эталонных образцов, значения артикуляционного аппарата и взаимодействия между собой системы певческих органов, умении обучающегося управлять собственным голосом.

Педагоги Китая больше внимания уделяют следующим аспектам: подбору более точной формулировки для описания музыкального образа, умению ощущать и различать правильное звукообразование, преподаватель и обучающийся должны свободно и без стеснения общаться между собой, при этом одним из главных критериев качественного обучения является наблюдение за выступлениями выдающихся оперных певцов. При этом, следует отметить, что и в России, и в Китае, как подчеркивает Ли Шэнь, много внимания уделяется изучению эталонных образцов мировых вокалистов [5].

**Выводы.** Таким образом, следует отметить, что в Китае и России акцентируется внимание на несколько разных задачах для достижения главной цели – обучение высококвалифицированного специалиста по направлению «Академический вокал». Так российские педагоги огромное значение уделяют осознанию обучающегося. Студенту важно понимать «что» и «как» он делает, а также «почему» так происходит. Китайские педагоги больше уделяют внимания взаимосвязи учитель-ученик для создания благоприятной атмосферы в процессе обучения, их взаимодействие должно быть обязательно комфортным уважительным для обеих сторон. Следовательно, взаимодействие является необходимой составляющей процесса обучения, которое осуществляется в общении педагога со студентом в поиске средств художественной выразительности для точного прочтения и исполнения вокального произведения. Все проблемы в целом в сфере музыкального исполнительства кроются в интерпретации музыкального произведения, что является основной задачей, стоящей перед исполнителем.

Исходя из этого, нельзя категорически утверждать, что методика по преподаванию вокала какой-либо страны лучше. Они так или иначе направлены на формирование профессиональных умений вокалиста, представляющие собой сложное структурное образование, включающее чувственные, интеллектуальные, творческие, эмоциональные качества личности, обеспечивающие достижение поставленной цели, а также умение применять полученные профессиональные знания на практике. На основе преемственности музыкального искусства разных стран в контексте диалога культур строится главный фактор профессиональной подготовки российских и китайских вокалистов – создание модели национальной вокальной школы.

#### Литература:

1. Бахтин, М.М. Проблема поэтики Достоевского [Текст] / М.М. Бахтин. – Москва: Советская Россия, 1979. – 320 с.
2. Корыхалова, Н.П. Увидеть в нотном тексте...: О некоторых проблемах, с которыми сталкиваются пианисты (и не только они) [Текст] / Н.П. Корыхалова. – Санкт-Петербург: Композитор-Санкт-Петербург, 2008. – 256 с.
3. Косовцов, Н.Е. Педагогические традиции методики русской вокальной школы XVIII-XIX века: дисс. ... канд искусств. – Москва, 2018. – 188 с.
4. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. зав. [Текст] / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – Москва: Академия, 2006. – 400 с.
5. Ли, Шэнь. Проблемы вокальной методики в современном Китае [Текст] / Ли Шэнь // Вестник Синхайской консерватории. – 2008. – № 2. – С. 77-80 (на китайском языке).
6. Никольская-Береговская, К.Ф. Русская вокально-хоровая школа: От древности до XXI века: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / К.Ф. Никольская-Береговская. – Москва: ВЛАДОС, 2003. – 304 с.: ноты.
7. Субботина, И.В. Создание художественного контекста в музыкально-исполнительской деятельности будущего педагога-музыканта (мотивационный аспект) [Текст] // Бизнес. Образование. Право. – 2021. – № 2(55). – С. 402-408. DOI: 1025683/VOLBI2021/55/246.
8. Филиппов, А.В. Принципы, методы и приёмы вокально-педагогической деятельности и их процессуальное наполнение [Текст] / А.В. Филиппов // Голос и речь. – 2012. – № 3 (8). – С. 37-47.
9. Яо Вэй. Сравнительный анализ высшего профессионального вокального образования в Китае и России [Текст] / Яо Вэй // Наука и современность, 2011. – С. 259-265.
10. Яо Вэй. Подготовка специалистов вокального искусства в системах высшего музыкального образования Китая и России: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Яо Вэй. – Астрахань, 2015 – 196 с.
11. Яо, Вэй. Вокальное профессиональное образование в Китае в 20-30 годы XX века [Текст] / Яо Вэй // Ценности и смыслы. – № 3 (19), 2012. – С. 159-164.

УДК 378.2

**аспирант Сухих Леонид Эдуардович**

Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский финансово-промышленный университет» Синергия» (г. Москва);

**доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и культуры здоровья Сорокопуд Юнна Валерьевна**

Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский финансово-промышленный университет «Синергия» (г. Москва),

**профессор кафедры психологии и педагогики**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Гжельский государственный университет» (пос. Электронизолатор);

**доктор педагогических наук, доктор философских наук,****проректор Ярычев Насруди Увайсович**

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

## РОЛЬ САМООБРАЗОВАНИЯ И САМОВОСПИТАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

*Аннотация.* Данная работа представляет собой исследование необходимости самообразования и его места в учебной жизни студентов, обучающихся на педагогической специальности. Самообразование является неотъемлемой частью обучения будущего педагога, при этом важными критериями хорошего педагога являются высокий уровень знаний, широкий кругозор, богатый жизненный опыт решения педагогических задач и наличие навыков, позволяющих доступно преподнести сложный материал. Для развития выше упомянутых способностей одного лишь обучения в университете, а именно прослушивания лекций и прохождения семинаров, будет недостаточно, таким образом, студенту приходится иметь дело с самообразованием, которое занимает важнейшее место в его жизни.

*Ключевые слова:* самообразование, самообучение, развитие, изучение, навыки, студент, педагог, образовательная деятельность.

*Annotation.* This article is an investigation of the necessity in self-education, its place in the educational life of students who is studying in the pedagogical specialty. Self-education is an integral part of the education of a teacher. At the same time, a high level of knowledge, broad outlook, rich life experience in solving pedagogical problems and skills, that make it possible to present complex knowledge in an accessible way, are important criteria for a good teacher. For the development of the above-mentioned abilities, only studying at the university (listening lectures and taking part in seminars) will not be enough. Thus, the student has to deal with self-studying, which takes the most important place in his life.

*Keywords:* self-education, self-study, development, research, skills, student, teacher, educational activities.

**Введение.** Фундаментом развития любого человека является его способность получать, изучать и обрабатывать разнообразную информацию должным образом. Обучаясь в школе и университете, во время работы или при обычной жизнедеятельности, человек сталкивается с большим количеством информации, которая, так или иначе, влияет на его сознание. Всю поступающую информацию возможно поделить на 2 части: 1-ая – это те знания, которые человек получает от учителей в школе, от педагогов в университете, от специалистов на различных семинарах и т.д.; вторая – это знания, которые были получены самостоятельным путём без участия 2-го лица (учителя), посредством изучения различной литературы, энциклопедий, статей или журналов. Обобщая вышесказанное, можно сказать, что человек или обучается кем то, либо обучается самостоятельно (то есть занимается самообразованием).

**Целью данной статьи** является обобщение и систематизация информации о таких явлениях, как самообразование и самовоспитание студентов, обучающихся в университете по педагогическим специальностям.

Понятие самообразования не имеет единой трактовки:

- самообразование – это работа, осуществляемая по инициативе самой личности;
- самообразование – это внутренняя обоснованная деятельность;
- самообразование – это познавательная работа, основывающаяся на предыдущих формах изучения и которая является их следствием и диалектическим продолжением [7].

Несмотря на то, что определений этого термина достаточно много, можно выделить нечто общее – самообразование, прежде всего, является познавательной деятельностью, которая осуществляется за счёт инициативности или мотивированности человека и основывается на знаниях, умениях и навыках, приобретённых в процессе жизнедеятельности человека.

Исследование поставленного вопроса в данной статье происходило посредством теоретического анализа литературных источников, обобщения и сравнения полученной информации, приведения соответствующих аналогий из литературы, классификации и систематизации данных.

Чем же на самом деле является такое явление, как самообразование? Для определения обратимся к энциклопедическому словарю Брокгауза и Ефрона, таким образом, самообразование – это такой вид образования, которое выходит за пределы, какой бы то ни было, образовательной организации, путём самостоятельного изучения отдельных предметов и наук. При этом, обучение в любом образовательном учреждении не имеет возможности предоставить все необходимые навыки, из-за чего человеку для удовлетворения жажды познания и как следствие получения новых и требуемых умений с знаниями требуется самообразование [1]. Данное утверждение очень хорошо описывает саму суть самообразования. Огромное количество знаний по тем или иным дисциплинам опытные педагоги преподносят на своих лекциях и семинарах в университете, однако для полноценного изучения интересующего предмета большую часть информации студентам необходимо изучать самостоятельно, используя различные источники информации (интернет, прикладная литература, различные энциклопедии, статьи и журналы). Сам процесс самообучения является довольно сложным и требует большое количество усилий, как физических, так и моральных, но, преодолевая различные преграды, решая возникающие задачи, студент получает возможность раскрыть в полной мере свой потенциал.

Для примера можно привести слова российской педагога Е.В. Бондаревской, которая утверждала, что в основе саморазвития, как ученика, так и педагога, лежат адаптивные и интегративные мотивационные и деятельностные движители, которые позволяют полностью реализовать свой интеллектуальный и творческий потенциал, чувствовать себя

самоценной и уникальной личностью, а окружающий мир – безграничным пространством вариантов и возможностей, наполненным не препятствиями, а вызовами [2].

Таким образом, возможно признать, что самообучение занимает крайне важное место в становлении студента опытным специалистом или педагогом.

Самовоспитание – это осознанная деятельность человека, направленная на то, чтобы реализовать себя как личность. Самовоспитание предполагает наличие у личности сформированных идеалов, моральных качеств, осознанных целей совершенствования [6].

При этом можно разделить цели самовоспитания на основные виды (табл. 1):

Таблица 1

Основные цели самовоспитания

Общие цели	Частные цели
Развитие отдельных качеств, которые кажутся личности наиболее привлекательными. Коррекция негативных личностных качеств, препятствующих личностному росту. Формирование профессионально-значимых личностных качеств, позволяющих эффективно осуществлять будущую профессиональную деятельность.	– воспитание в себе отдельных личностных качеств: доброжелательности, настойчивости в достижении целей, преодоление отдельных негативных качеств, склонности к прокрастинации, завистливости, пассивности и безволия, лени и др.).

В педагогике одной из фундаментальных проблем является готовность педагога к непрерывному профессиональному самообразованию. Её важность характеризуется ролью педагогического профессионализма в организации учебно-воспитательного процесса студентов. Понимая механизмы, закономерности и все тонкости образовательного процесса, опытный педагог способен своевременно и качественно решать возникающие педагогические проблемы, используя свои навыки, способности, богатый опыт, широкий кругозор и коммуникабельность. Однако, для того, чтоб достичь соответствующей компетентности, педагогу необходимо непрерывно самообразовываться, повышая свою квалификацию и профессионализм. Исследование вопроса о непрерывном обучении педагога можно найти в работах таких авторов: Е.А. Яблоковой, Д.Г. Левитес, Г.М. Коджаспировой, Т.В. Корниловой, О.С. Анисимова, Б.Г. Ананьева.

Одним из факторов, который влияет на способность будущего педагога к самообучению, является его психика. Важную роль в психическом развитии человека занимает такое явление, как рефлексия – мыслительный процесс, направленный на самопознание, анализ собственных эмоций и чувств, состояний, способностей, поведения [3].

Советский психолог Выготский Л.С. утверждал, что, свежее образованные виды связей и соответствия функций предполагают, как базу отзеркаливание личных процессов в сознании [4]. Рубинштейн С.Л. высказывал мнение, что: возникновение сознания напрямую связано с выделением конкретного опыта взаимосвязи, окружающего мира и самого себя [5].

Человеческий мозг способен проявлять впечатляющую активность, находясь в ситуации «жизненного цейтнота» ему приходится активно и непрерывно обрабатывать поступающую информацию. Именно процесс обработки информации на основе уже полученных знаний определяет смысл сознания человека. Размышления на тему роли человеческой психики в саморазвитии и самосовершенствовании человека можно завершить мнением русского религиозного мыслителя и философа В.С. Соловьёва – желание человека стремиться к идеалу естественно, если у человека есть желание, значит он может этого достичь, а если может, то и должен к этому стремиться [6].

Саморазвитие, самопознание, самоконтроль и самовоспитание являются важными способами самосовершенствования личности будущего педагога. В этом плане, высшее образование не только формирует фундамент, но и наделяет студента стимулом, мотивацией и направлением для полноценного развития. И.А. Зязюн отмечает, что достижение высот педагогического умения, даже в рамках идеально созданных условий невозможно без достижения баланса между близкими по сути своей процессами – образованием и самообразованием [7].

Множество исследователей, педагогов и психологов за рубежом считают, что наиболее важным элементом самообразования, как студентов, так и педагогов, является способность учиться. Так, для построения плодотворной учебной работы необходима отработка так называемого метакогнитивного мышления, благодаря которому человек способен анализировать суть своих действий, их результаты и последствия.

Само понятие метапознания было введено ещё в 1976 году Джоном Флейвеллом, который обусловил его как совокупность познаний человека об ведущих особенностях познавательной сферы и методиках её контроля. Метапознавательные процессы в большей степени позволяют контролировать и корректировать процесс самообразования. В соответствии с А. Брауном эти процессы возможно поделить на две главные категории: познание о знании (совокупность тех типов работы, которые включают намеренную рефлексии над когнитивными возможностями и действиями); регуляция знаний (совокупность таких типов работы, которым необходимы такие механизмы саморегуляции при выполнении всевозможных проблем или же во время самого процесса обучения).

Таким образом, можно представить этапы работы студента при самостоятельном решении возникающих педагогических задач:

- постановка проблемы – студент выдвигает задачу и соответствующие гипотезы;
- постановка цели – определяется желаемый результат;
- обращение к опыту решения задач – поиск методов, которые были использованы при решении аналогичных задач;
- планирование – разделение задачи на составные части, и построение последовательности действий для решения каждой из них;
- прогноз возможных ошибок – анализ имеющегося плана действий на корректность;
- получение результата – решение поставленной задачи.

При этом, весь процесс от самого начала и до завершения сопровождается постоянным контролем своих действий и анализом с точки зрения целесообразности того или иного действия, при необходимости совершается пересмотр методов и их корректировка.

Советский педагог и психолог П.Ф. Каптерев указывал на тяготение каждого человека к знаниям, путем самостоятельного изучения: «Ничем не искоренённое стремление человека к самообразованию лежит в самой его природе, обуславливается самим его существованием. Каждый организм является самостоятельным началом, которое носит в самом себе источник деятельности. Мы не можем переложить свои знания, свои идеи и чувства со своей головы в чью-то чужую

голову и сердце; мы можем только пытаться возбуждать их в мыслях другого соответствующими впечатлениями, вызывать другого на такую личностную деятельность, в результате которой у него вышли бы соответствующие мысли и чувства» [8].

**Выводы.** В результате данного исследования было охарактеризовано понятие самообразования, приведены различные трактовки известных педагогов и определена его роль в жизни студента, описана важность процесса непрерывного обучения педагога, определена роль психического развития и его влияние на самосовершенствование студента, изложена суть метапознавательных процессов и составлена последовательность действий, которая приводит к решению множества педагогических задач.

#### **Литература:**

1. Кареев Н.И. Самообразование, способ обучения / Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 86 т. (82 т. и 4 доп.). – СПб., 1890-1907.
2. Бекасова С.Н. Информационные потребности студентов как фактор профессионального и личностного развития (на материале цикла педагогических дисциплин) / Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук: спец. 19.00.03 «Психология развития». – СПб., 1999 – 24 с.
3. Белоусов М.А. / Большая российская энциклопедия: в 35 т. / гл.ред. Ю.С. Осипов. – М., 2004-2017.
4. Выготский Л.С. Динамика и структура личности подростка / Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М.: Педагогика, 1982. – С. 138-142.
5. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. – М., 1957. – С. 260.
6. Самовоспитание в педагогике [Электронный ресурс]: <https://zaochnik.com/spravochnik/pedagogika/teoriya-vospitanija/samovospitanie-v-pedagogike/>
7. Зюзин И.А., Крамущенко Л.В., И.Ф. Кривонос. Педагогическая специальность: учебник / под ред. И.А. Зюзина. – К., 2008. – С. 376.
8. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс: [избр. пед. соч.]. – М., 1991. – С. 3.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Сысоева Елена Юрьевна

Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева (г. Самара)

### **СПЕЦИФИКА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье раскрываются концептуальные положения инклюзивного образования, значимость и ценность разнообразия для всех субъектов образовательных отношений как средства обогащения процесса познания. Определена специфика коммуникативной компетентности педагога инклюзивного образования: принятие и реализация в коммуникации инклюзивных ценностей, толерантность, другодоминантность, умение рассматривать индивидуальные особенности обучающихся как новые возможности к овладению способами деятельности и коммуникации, умение преодолевать возникающие барьеры во взаимодействии, использовать вспомогательные (дополняющие) и альтернативные способы коммуникации.

*Ключевые слова:* инклюзия, инклюзивное образование, коммуникативная компетентность педагога, педагогическое взаимодействие, лица с особыми образовательными потребностями.

*Annotation.* The article describes the conceptual framework of inclusive education and the significance and value of diversity for all actors in educational relationships as a means of enriching the learning process. The article identifies the specificity of the communicative competence of the teacher of inclusive education: acceptance and implementation in communication of the values of inclusive education, tolerance, diversity and the ability to view the individual characteristics of learners not as shortcomings, as new opportunities to learn ways of working and communication, to overcome barriers in interaction, to use supportive (complementary) and alternative means of communication.

*Keywords:* inclusion, inclusive education, communicative competence of the teacher, pedagogical interaction, persons with special educational needs.

**Введение.** Гуманистическая парадигма общественного сознания строится на понимании ценности взаимозависимости и взаимодействии современного мира, стремлении существенно сократить процессы дискриминации лиц с особенностями развития. Внедрение и значительное расширение инклюзивной образовательной практики предполагает обучение не только лиц с особенностями развития, но и с иными потребностями в целом, связанными с другим вероисповеданием, мировоззрением, ценностями, установками и т.д., актуализирует проблему определения содержательных и технологических основ профессиональной культуры современного педагога инклюзивного образования. Основной идеей инклюзии как определенного общественного идеала является включение людей с совершенно разными образовательными потребностями в общественную деятельность, что в свою очередь предполагает организацию такой образовательной среды, в которой каждый воспитанник чувствует себя включенным в общий процесс, и тем самым у него повышаются способности социальной адаптации, формируются активная социальная позиция, социальные отношения, что может способствовать гармоничной социальной идентичности. Основные международные принципы инклюзивного образования формулируются и разъясняются в русле индивидуалистического подхода и концепции нормализации, суть которой составляют положения о ценности каждого человека, независимо от того, какой он и каких возможностей может достичь, о праве на достойное человеческое существование всех людей без исключения, об обязанности общества создавать такие возможности для всех. Разнообразие в современных условиях признается не только ценностью, но и преимуществом, значимым и полезным для всех участников образовательных отношений. Необходимо также понимать, что «инклюзия – это не одинаковое отношение ко всем, а учет разнообразия в реальной образовательной практике, компетентное реагирование на разнообразные потребности и разнообразные возможности учащихся» [11].

Идея разнообразия и включенности в образовательное пространство лиц с разными образовательными потребностями и возможностями содержит в себе мощный гуманистический потенциал для всех субъектов образовательных отношений, так как способствует формированию нового, уникального опыта социальных отношений: социальной отзывчивости, эмпатии, принятия другого, «киного» со стороны здоровых обучающихся и развитию уверенности в себе как основы жизнеутверждающей стратегии со стороны лиц с особенностями развития. В инклюзивном образовании развитие навыков сотрудничества, продуктивного опыта социальных отношений имеет первостепенное значение и предполагает новый тип гуманистически ориентированных отношений, осуществления благоприятных психологических и средовых условий для

развития личности, осуществления конкретных коммуникативных практик, направленных на процесс принятия, понимания и развития учащихся с особенностями развития.

Инклюзивная культура позволяет формировать у человека умение принимать и ценить себя (свое состояние) и особенности других людей; противостоять негативному влиянию со стороны окружающих. Важным вектором современной образовательной политики образовательных учреждений должна стать оптимизация не только внешней стороны инклюзивной культуры (создание безбарьерной среды, переоборудование мест общего пользования, наличие учебной литературы для незрячих учащихся, введение в штат тьюторов, сурпереводчиков и т.д.), но и внутренней составляющей образовательных отношений и позиций субъектов образования – реализация принципов безопасности, принятия, поддержки в деятельности и общении, минимизация коммуникативного напряжения в системах «педагог-учащийся», «учащийся-учащийся», «педагог-родитель», совершенствование культуры взаимоотношений и взаимодействия субъектов инклюзивного образовательного пространства. Включение является прежде всего результатом человеческих отношений, позволяет субъектам образовательных отношений проявлять свою неповторимость в характере и способе инклюзивного взаимодействия. Особое значение в данном контексте приобретает коммуникативная компетентность педагога инклюзивного образования, направленная на достижение предметной цели обучения и организацию психологически безопасной и безбарьерной среды педагогического общения.

**Изложение основного материала статьи.** Современное образование должно выступать одной из важнейших областей совершенствования коммуникативной практики учащихся и преподавателей, способствовать становлению гуманитарной адекватности субъектов образования и формированию психологически безопасных коммуникативных практик. Расширение коммуникативного пространства личности, развитие коммуникативного потенциала субъектов инклюзивного образовательного процесса является одним из важнейших векторов современного образования и предполагает, что педагоги и воспитанники, являясь субъектами своей творческой индивидуальности, раскрывают свою неповторимость в содержании и ходе педагогического взаимодействия, ищут способы взаимопонимания и взаимоподдержки, опираясь на собственные ресурсы. В инклюзивном образовательном пространстве задача социальной адаптации и развития коммуникативных компетенций имеет первостепенное значение и самостоятельную ценность.

Коммуникативная компетентность специалиста освещена в трудах исследователей А.А. Бодалева [1], Ю.Н. Емельянова [2], Ю.Г. Жукова [3], И.А. Зимней, И.А. Колесниковой [5], Н.В. Казариновой [4], Л.А. Петровской и др. и рассматривается как: система внутренних ресурсов; уровень сформированности межличностного опыта; владение коллективной профессиональной деятельностью и приемами общения; способность к эффективному решению коммуникативных задач; владение сложными коммуникативными навыками и умениями; умение вступать в коммуникацию, непринужденно общаться. Подходы к определению структурных компонентов коммуникативной компетентности педагога отличаются разнообразием. Значимым в контексте специфики инклюзивного образования является вывод о том, что в коммуникативно компетентном поведении важными элементами являются: исполнительское мастерство, прогнозирование в коммуникации, самонастройка и саморегуляция, предполагающая преодоление барьеров общения и распределение своих ресурсов в общении [4, С. 19]. Именно умения грамотно считывать эмоциональные проявления учащихся и преодолевать барьеры в инклюзивном взаимодействии является важной особенностью выстраивания конструктивных и развивающих отношений с обучающимися с особыми образовательными потребностями. Развитая коммуникативная компетентность педагога предполагает способность творчески преобразовывать как ситуацию общения, так и собственную внешнюю и внутреннюю активность, направленную на позитивное экспериментирование в интерактивном пространстве [10, С. 201]. Одним из проявлений коммуникативной компетентности является ориентация на поддержку «Я» партнера по взаимодействию, его позитивное самоотношение, что особенно важно и ценно в условиях инклюзивного образования.

Коммуникативная компетентность педагога инклюзивного образования рассматривается в научных трудах Н.В. Жизневой, Н.Г. Кормушкиной, М.П. Кривут, Ю.В. Мельник, В.В. Хитрюк, О.Б. Янусовой и др. Анализируя коммуникативную компетентность как многофакторное явление, исследователи обосновывают многозадачность и значительное усложнение коммуникативной деятельности педагога в условиях инклюзивного образования. Важными детерминантами коммуникативно компетентного поведения педагога инклюзивного образования названы: повышение уровня толерантности педагогов; формирование объективного образа обучающегося с особыми образовательными потребностями; повышение уровня информированности в вопросах взаимодействия с особыми обучающимися. Именно толерантность как свойство личности признается исследователями наиболее значимым профессиональным качеством педагога инклюзивного образования. В исследовании В.В. Хитрюк толерантность педагога к детям с ООП трактуется как профессионально-психологическое качество личности педагога, определяющее особый способ общения и взаимодействия с «иными» детьми в образовательном пространстве и обеспечивающее профессиональную компетентность и выявляющее недостаточную развитость данного свойства у студентов-и будущих педагогов к детям с ООП [8]. Среди значимых характеристик коммуникативно-педагогической компетентности педагога инклюзивного класса Ю.В. Мельник выделяет: умение управлять центральными информационными каналами восприятия у всех учащихся; накопление менеджментского потенциала по основам компенсаторики; ориентация на зону ближайшего развития нетипичного ребенка; использование доступных на понятийно-логическом уровне вербальных интеракций с нетипичным ребенком, установление согласованности в структуре «вербальная коммуникация – невербальная коммуникация»; применение приемов вербального перефразирования ключевых лексических сегментов детской речи [7, С. 78]. В исследовании М.П. Кривут обнаружено, что наибольшие трудности формирования коммуникативной компетентности связаны со знанием коммуникативных отношений с субъектами инклюзивного образовательного пространства. Также в исследовании выявлено дисгармоничное формирование коммуникативной компетентности будущих педагогов инклюзивного образования, необходимость коммуникативной практики для закрепления коммуникативных знаний и приобретения коммуникативного опыта [6].

Результаты проведенного нами анкетирования, направленного на выявление основных затруднений педагогического общения с лицами с особыми образовательными потребностями среди бакалавров направления подготовки «Педагогика и психология инклюзивного образования», показали, что большинство респондентов осознают необходимость дополнительных знаний в области эффективного профессионального общения с лицами с ООП. Среди основных затруднений в общении студентами-бакалаврами были выделены: страх быть педагогически несостоятельным в работе с обучающимися с ОВЗ (82%); неуверенность в общении с обучающимися с ООП (64%). Среди возможных причин затруднений в общении с лицами с ООП были выделены: характер и степень тяжести нарушений (76%); эмоциональная напряженность в общении (72%); недостаточный уровень владения средствами и способами педагогического взаимодействия (68%). В самооценке коммуникативных умений самый низкий рейтинг занимают: умение снижать уровень эмоционального напряжения в общении с лицами с ООП (88%); умение предотвращать конфликты (74%); умение сочетать вербальные и невербальные формы общения в инклюзивном взаимодействии (72%). Результаты проведенного



анкетирования актуализируют необходимость определения содержательных и технологических основ процесса специальной коммуникативной подготовки будущих педагогов инклюзивного образования.

Таким образом, коммуникативная компетентность педагога инклюзивного образования, являясь сложной личной характеристикой, включает в себя: психологические знания в области инклюзивного взаимодействия, принятие инклюзивных ценностей и принципов инклюзивного образования (индивидуальная направленность, командный способ работы, объединяющий специалистов разных областей для построения задач деятельности каждого обучающегося (тьютор, педагог, логопед, родитель); понимание приоритета социализации как процесса и результата инклюзивного взаимодействия, развития социальных отношений и социального опыта, умение создавать психологически безопасную среду, способствующую совершенствованию коммуникативного потенциала обучающегося с особыми образовательными потребностями. Коммуникативно компетентное поведение педагога инклюзивного образования предполагает: умение прогнозировать содержание и результат взаимодействия, умение преодолевать возникающие барьеры коммуникации (дидактические, отношенческие, психологические, социальные), умение снижать уровень коммуникативного напряжения в неблагоприятных ситуациях общения; ориентацию на поддержку «Я» партнера по взаимодействию; гибкое ролевое поведение педагога в нестандартных ситуациях общения. В организации инклюзивного взаимодействия важно умение педагога «открыть на общение» обучающегося с особыми образовательными потребностями, установить адекватный эмоциональный контакт (открытая поза, доброжелательный, включенный взгляд, визуальный контакт, улыбка, своевременный комплимент, подчеркивающий значимость партнера, его вклад в общее дело, обращение к ученику по имени – необходимые инструменты аттракции в педагогическом общении). В то же время неожиданно громкий голос, резкие, прерывистые интонации, быстрые и стремительные движения, напористость, ярко выраженная дидактичность могут напугать и оттолкнуть учащегося. Подходить к учащемуся необходимо только спереди, сообщая заранее о своем приближении, сохраняя его право на территориальную автономию.

Продуктивное педагогическое взаимодействие в условиях инклюзии направлено на создание атмосферы психологической безопасности субъектов педагогического взаимодействия, а значит требует особого внимания к речевой культуре педагога, исключает проявления своемерия в оценках и действиях, отказа от педагогического эгоцентризма и менторской позиции, употребления сверхобобщений, безапелляционных и категоричных суждений, отказа от иронии и грубого требования. Диалогическая направленность педагогического взаимодействия становится основным вектором развивающих педагогических отношений, способствует установлению условий психологически безопасного общения. Толерантность по отношению к обучающимся с особыми образовательными потребностями является первоосновой эмоциональной готовности к взаимодействию и характеризуется активно-деятельным отношением к другому, основана на уважении и принятии уникальности каждого и связана со способностью сознательно подавлять чувство неприятия, проявлением толерантного поведения [8]. В педагогическом инклюзивном взаимодействии важно проявлять доминантность, которая предполагает ориентацию на различные грани понимания обучающегося как значимого Другого, учет его индивидуальных состояний, эмоциональных проявлений и коммуникативных действий. Постигание ценности и необходимости понимания разнообразия индивидуальных возможностей, создание условий для увеличения коммуникативных возможностей обучающихся является одним из параметров педагогического инклюзивного взаимодействия. Необходимо отметить, для осуществления эффективного педагогического инклюзивного взаимодействия важными являются умения: рассматривать индивидуальные особенности обучающихся не как недостатки, как новые возможности к овладению способами деятельности и коммуникации, заменять межролевое взаимодействие межличностным; отказываться от жестких ролевых позиций; видеть сильные стороны обучающегося с особыми образовательными потребностями, терпеливо и постепенно развивать его коммуникативный потенциал, учитывая все возможные затруднения в его коммуникативной практике.

Коммуникативная деятельность педагога инклюзивного образования усложняется в связи с тем, что у обучающегося могут быть различные коммуникативные затруднения, связанные с нарушением вербального общения, сенсорной сферы, речи, психических функций и поведения. Учитывая тот факт, что большая часть обучающихся с особыми образовательными потребностями имеют нарушения речи важным является умение педагога использовать вспомогательные (дополняющие) и альтернативные способы коммуникации – выстраивать взаимодействие при помощи предметов, пиктограмм, языка жестов, условных знаков.

Формирование коммуникативной компетентности педагога инклюзивного образования становится возможным в ходе целенаправленной, системной профессиональной подготовки. В содержательной части подготовки педагогов инклюзивного образования к коммуникативной деятельности важно создавать условия для: совершенствования коммуникативных знаний в области эффективного взаимодействия с обучающимися с особыми образовательными потребностями, учитывая все возможные характеристики их нарушений; расширения и углубления конкретных коммуникативных практик, направленных на преодоление барьеров коммуникации (дидактических, психологических, когнитивных, отношенческих, нравственных). Развитие коммуникативных качеств и свойств личности – эмпатии, доминантности, децентрации, толерантности, рефлексивности, формирование умений грамотно считывать и интерпретировать коммуникативные сигналы учащихся с особыми образовательными потребностями являются важными направлениями коммуникативной подготовки педагогов инклюзивного образования.

**Выводы.** Специфика коммуникативной компетентности педагога инклюзивного образования обусловлена усложнением и многозадачностью коммуникативной деятельности в условиях инклюзии и предполагает: принятие и реализацию в коммуникации инклюзивных ценностей, толерантность, доминантность, умение рассматривать индивидуальные особенности обучающихся не как недостатки, а как новые возможности к овладению способами деятельности и коммуникации, умение преодолевать возникающие коммуникативные барьеры во взаимодействии, использовать вспомогательные (дополняющие) и альтернативные способы коммуникации. Развитие коммуникативного потенциала педагога инклюзивного образования будет способствовать гармонизации и гуманизации отношений всех субъектов инклюзивного образовательного пространства.

#### Литература:

1. Бодалев А.А. Психология общения / А.А. Бодалев. Избранные психологические труды 2-изд. – М.: Московский психолого-социальный институт. – Воронеж НПО «МОДЭК», 2002. – 256 с.
2. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. – М.: Просвещение, 1995. – 183 с.
3. Жуков Ю.М. Тренинг как метод совершенствования коммуникативной компетентности. Автореф. докт. психол. наук. – М., 2003. – 38 с.
4. Казаринова Н.В. Межличностное общение: конспект лекций / Н.В. Казаринова. – СПб: Изд-во Михайлова В.А., 2000. – 64 с.

5. Колесникова И.А. Коммуникативная деятельность педагога: учеб. Пособие для студ. высш. учеб.заведений / И.А. Колесникова; под ред. В.А. Сластенина. – М.: «Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.
6. Кривут М.П. Коммуникативная компетентность будущих педагогов инклюзивного образования: результаты исследования // Вестник Барановичского государственного университета. – № 8. – 2020. – С. 25-33.
7. Мельник Ю.М. Коммуникативная компетентность учителя инклюзивного класса в западном и российском контекстах // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2013. – № 1 (14). – С. 76-84.
8. Хитрюк В.В. Толерантность будущих педагогов к детям с особыми образовательными потребностями: к вопросу о готовности к работе в условиях образовательной инклюзии / В.В. Хитрюк, О.А. Ульянова // Весн. Брэц. ун-та. Сер. 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2013. – № 1. – С. 120-128
9. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ / В.В. Хитрюк // Вестник Брянского государственного университета. – 2012. – № 1. – С.80-84.
10. Щербакова Т.И., Кладько А.И. Коммуникативная компетентность педагога как профессиональный ресурс // Ученые записки СКАГС, 2014. – № 4. – С.199-204.
11. Creating an inclusive school environment. Edited by Susan Douglas. – London, British Council, 2019. – 217 p.

Педагогика

УДК 378.1; 37.047

стажер-исследователь Тимченко Иван Владимирович

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ С ОВЗ В ПРЕДМЕТНОМ ПОЛЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

*Аннотация.* Статья посвящена рассмотрению профессионального развития студентов с особенностями здоровья и инвалидностью в контексте предметного поля современных педагогических исследований, ориентированных на изучение вопросов инклюзивного высшего и среднего профессионального образования. На основании анализа исследований, посвященных проблемам профессионального развития студентов с ОВЗ и инвалидностью, автор выделяет основные векторы научного дискурса в рамках рассматриваемой проблематики, связанные: с изучением социально-психологических факторов и механизмов профессионального развития особенных студентов; с разработкой технологических и инструментальных решений, способствующих формированию у студентов с ОВЗ и инвалидностью готовности к проектированию индивидуальной траектории профессионального развития как на этапе обучения в вузе, так и в постдипломный период; с необходимостью содержательного обобщения концепта «профессиональное развитие» с учетом специфики личных ресурсов и особенностей студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

*Ключевые слова:* инклюзивное профессиональное образование, профессиональное развитие студентов с ОВЗ, профессиональный выбор, индивидуальная траектория профессионального развития.

*Annotation.* The article is dedicated to the consideration of professional development of students with disabilities within the context of modern pedagogical research focused on analyzing issues of inclusive high and secondary vocational education. Based on the analyzed researches dedicated to the problems of disabled students professional development, the author identifies three key vectors of the scientific discourse on the issue under consideration. They are connected with studying social and psychological factors and frameworks of disabled students professional development; with designing teaching technologies and instruments stimulating students with disabilities in their professional development not only during their studies at university, but also during postgraduate period; with the necessity to consolidate meaningfully the concept «professional development of disabled students».

*Keywords:* inclusive vocational education, disabled students professional development, career choice, individual trajectory of professional development.

**Введение.** В настоящее время проблемы организации профессионального образования лиц с различными нарушениями здоровья, формирования у них положительной мотивации к выбору и дальнейшему осуществлению профессиональной деятельности, способности проектировать индивидуальные траектории профессионального развития являются предметом многих исследований. Неутешительная статистика трудоустройства лиц, имеющих статус инвалида, после окончания вуза заставляет задуматься об эффективности профориентационной работы и готовности самих выпускников с особенностями здоровья сделать реальный профессиональный выбор, устроившись на работу по направлениям и специальностям, на которых они обучаются в течение длительного времени.

В современном научном дискурсе в контексте проблем профессионального развития студентов с ОВЗ можно встретить работы, посвященные профессиональной мобильности данной категории студентов, сопровождению их личностного и профессионального роста, проектированию индивидуальных профессиональных траекторий, изучению особенностей профессионального самоотношения и самосознания и др. Разнонаправленность представленных аспектов актуализирует необходимость обобщения категории «профессиональное развитие студентов с ограниченными возможностями здоровья» и рассмотрения ее в едином контексте проблемного поля современных педагогических исследований.

Таким образом, цель нашей статьи заключается в рассмотрении профессионального развития студентов с особенностями здоровья в контексте предметного поля современных педагогических исследований, ориентированных на изучение вопросов инклюзивного высшего и среднего профессионального образования.

**Изложение основного материала статьи.** В настоящее время в России создаются все условия, необходимые для осуществления профессионального выбора, личностно-профессионального самоопределения, развития и карьерного роста лиц с ограниченными возможностями здоровья. Документы, представленные на международном и федеральном уровнях, гарантируют выпускникам учреждений СПО и вузов помощь и поддержку в трудоустройстве. Конституционное право на образование для каждого человека, проживающего на территории Российской Федерации, обеспечивается нормами федеральных законов «Об образовании в Российской Федерации» и «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», а также положения федеральных государственных образовательных стандартов всех уровней образования. Тем не менее, для многих выпускников, имеющих статус «инвалид» и связанные с ним особенности здоровья, профессиональные перспективы не совсем понятны, а возможность самореализации на современном рынке труда представляется не вполне реальной.

Д.Ю. Скрыбина [12] отмечает особую роль профессионального самоопределения, как на этапе выбора вуза, так и в процессе обучения. Важно, чтобы у студентов с ограниченными возможностями здоровья не только формировалось

представление о будущей профессии, но и складывался целостный образ себя в пространстве конкретной профессиональной деятельности, развивалась профессиональная субъектность.

Н.В. Белозерцева и Л.Ю. Беленкова [2] провели исследование, результаты которого показали, что студенты с ОВЗ и инвалидностью обладают меньшей профессиональной мотивацией, нежели их однокурсники, не имеющие нарушений здоровья. Авторы подчеркивают особенности мотивации учебной и профессиональной деятельности у студентов с ограниченными возможностями здоровья, что обусловлено их личностной деформацией. Синдром «выученной беспомощности», виктимность, слабо развитые волевые качества, неуверенность в себе, пассивность и склонность к «движению по течению» ярко характеризуют студентов с ограниченными возможностями здоровья. Данная совокупность личностных характеристик является существенным препятствием при формировании способности к проектированию индивидуальных траекторий профессионального развития, самостоятельному принятию и осуществлению жизненно важных решений.

Д.А. Абдурасуловым и П.П. Ворониной [1] так же выделены несколько особенностей, характерных для профессионального развития студентов с ОВЗ и инвалидностью. Первая заключается в слабой выраженности мотивации к овладению выбранной профессией, так как подавляющее большинство лиц с нарушениями здоровья, обучающиеся в российских вузах, получают профессиональное образование только для образования, но не для дальнейшего профессионального развития. Вторая особенность заключается в преобладании социальных мотивов над познавательными, то есть пространство вуза воспринимается как ресурс для расширения сети контактов, установления новых социальных связей, но не является ведущим ресурсом для получения знаний и дальнейшего развития в профессии. Третий момент состоит в том, что для студентов с ОВЗ и инвалидностью большое значение имеет сотрудничество и поддержка со стороны окружающих, при этом в некоторых случаях имеют место проявления виктимности. Четвертая особенность состоит в особенной структуре мотивации к профессиональной деятельности, в которой внешние положительные мотивы преобладают над внутренними, что естественно свидетельствует о недостаточной глубине восприятия себя как субъекта профессиональной деятельности. Пятая специфическая особенность состоит в том, что мотивы избегания критики и наказания выражены в структуре мотивации студентов с ограниченными возможностями здоровья в наименьшей степени. Таким образом, авторы делают вывод о существенных сложностях при создании условий для профессионального развития студентов с особенностями здоровья.

Н.И. Виноградова и С.Т. Кохан [5] обращаются к проблеме становления социального интеллекта студентов с ограниченными возможностями здоровья и рассматривают его как ресурс развития «реабилитационного потенциала профессионализации». По мнению авторов, профессиональная подготовка студентов с ОВЗ должна обеспечивать ему возможности овладения такими способами профессиональной деятельности, которые позволят ему не только сохранить собственное здоровье, но и стабилизировать личную жизнедеятельность.

Е.А. Мартынова [7] отмечает, что в настоящее время молодым людям с инвалидностью и ОВЗ особенно нуждается в организационно-педагогическом содействии, которое позволит им гораздо легче и результативнее пройти путь профессионального становления в условиях вуза. Такое содействие должно начинаться уже в период выбора профессии в условиях школы и продолжаться на всех этапах профессионального самоопределения (от оптации до первичной профессионализации и трудоустройства). Большую значимость в данном контексте, по мнению автора, приобретает усиление практической направленности образовательного процесса в вузе, в том числе участие в научных исследованиях, создание условий для формирования новых и «прокачивания» имеющихся «мягких навыков» (soft-skills), участие в профессиональных и творческих конкурсах, приобретение опыта публичных выступлений, что, безусловно, способствует формированию у студентов с ограниченными возможностями здоровья более осознанного отношения к выбранной профессиональной деятельности и способности к проектированию индивидуальных траекторий профессионального развития.

О.В. Огороднова, В.В. Дмитракова, Е.В. Харченко, И.Б. Лагутин и другие авторы выделяют, как особо действенный ресурс профессионального развития студентов с инвалидностью и ОВЗ, профессиональные соревнования и конкурсы различных уровней, такие как Всероссийский сетевой конкурс студенческих проектов «Профессиональное завтра», чемпионат профессионального мастерства «Абилимпикс» и другие [9; 13]. По мнению исследователей, подобные профессиональные соревновательные практики стимулируют академическую мобильность студентов с особенностями здоровья, способствуют формированию универсальных и профессиональных компетенций, а также определяют результативность профессионального становления и развития личности. К дополнительным эффектам участия студентов с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных конкурсах и соревнованиях можно отнести возможность ранней и эффективной профориентационной работы, формирование системы поддержки и сопровождения профессионального развития лиц с особенностями здоровья, тиражирование лучших практик сопровождения профессионального развития лиц с инвалидностью и ОВЗ, а также обеспечение включенности потенциальных работодателей во взаимодействие с лицами с ОВЗ и инвалидностью не только на этапе практической подготовки и трудоустройства, но и в процессе непрерывной профессионализации и создания условий для эффективного профессионального выбора.

О.А. Братцева, О.В. Булатова и В.А. Мищенко [3] отмечают констатированные на сегодняшний день деструктивные особенности процесса профессионального развития лиц с ОВЗ и инвалидностью могут быть нивелированы за счет целенаправленной работы по формированию способности к профессиональной мобильности будущих выпускников с особенностями здоровья в период обучения в вузе. Исследователи признают, что в настоящее время вопрос трудоустройства выпускников, имеющих ограничения по здоровью, в том числе статус «инвалида», является недостаточно проработанным и требует поиска конструктивных вариантов решения данной проблемы. К сожалению, директивные предписания и сомнительные предпочтения для работодателей не являются стимулами для предоставления рабочих мест лицам с инвалидностью и ОВЗ. Профессиональная мобильность является «ресурсным допингом» для студентов с ОВЗ в решении задач развития профессиональных компетенций и личностных качеств, обеспечивающих «их социальную и профессиональную конкурентоспособность, проявляющуюся в способности личности самостоятельно найти пути самореализации, самосовершенствования» [3, С. 18]. О.А. Братцевой, А.В. Мироновым, К.О. Миняйло и О.В. Булатовой [4] проведено исследование, результаты которого показали, что специфика профессиональной мобильности лиц с ограниченными возможностями здоровья зависит от такого фактора, как наличие или отсутствие инвалидности. Так, студенты, которые имеют подтвержденный Бюро медико-социальной экспертизы статус инвалида, демонстрируют неадекватный своим способностям и возможностям уровень притязаний, слабо мотивированы как на получение на профессии, так и на дальнейшее трудоустройство, недостаточно осведомлены о возможностях перспективного карьерного роста и проектирования индивидуальной траектории профессионального развития, обладают слабо развитыми коммуникативными способностями, не готовы к изменению привычного для них социального статуса и потере социальных

гарантий, определяемых государством для лиц с инвалидностью, что существенно «тормозит» их дальнейшее профессиональное развитие.

Н.В. Рябова и О.В. Бобкова [11] рассматривают профессиональное развитие студентов с ОВЗ в тесной связи с сопровождением трудоустройства студентов данной категории. Авторы справедливо отмечают, что данная задача является одной из приоритетных для современного инклюзивного вуза. С одной стороны, она связана с профориентационной работой со студентами в течение всего периода обучения, с другой возлагает на вуз ответственность на этапе последилового периода жизни студента с особенностями здоровья. В контексте решения данной задачи особенно актуальными направлениями работы инклюзивного вуза являются практики развития прямого сотрудничества с работодателями и программного подхода к организации последилового сопровождения выпускников с инвалидностью и ОВЗ. Подобные меры, действительно, могут способствовать повышению конкурентоспособности выпускников с особенностями здоровья на рынке труда, улучшению качества их жизни и формированию способности к проектированию и реализации индивидуальной траектории профессионального развития.

И.В. Николаева [8], аналогично предыдущим авторам, рассматривает проблему профессионального развития и карьерного роста обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в контексте последовательно построенной, непрерывной профориентационной работы в условиях вуза и пролонгированного последилового сопровождения. По мнению исследователя, необходима непрерывная профессионализация, которая на сегодняшний день еще не является устоявшейся практикой работы во многих вузах. В настоящее время система содействия трудоустройству, а также практика последилового сопровождения выпускников с особыми возможностями здоровья проходят начальный период становления, что является существенным барьером для эффективного профессионального развития студентов данной категории.

Е.Ю. Пряхникова и Д.И. Чистовский [10] особую роль в процессе профессионального развития отводят самосознанию студентов с ограниченными возможностями здоровья. Авторами было проведено исследование, которое показало, что в профессиональное самосознание студентов с ограниченными возможностями здоровья опосредовано в большей степени не проблемами физического здоровья, а социальной ситуацией развития личности, что естественным образом влияет на контекстуальный взгляд студента на себя, как субъекта определенной профессиональной деятельности.

Н.И. Виноградова, Т.А. Ходюкова и С.Т. Кохан [5] отмечают, что на процесс профессионального развития студентов с инвалидностью и ОВЗ влияют личностные характеристики, составляющие такое целостное явление как жизнестойкость. Именно сниженные показатели жизнестойкости, по мнению исследователей, определяют те негативные тенденции, наблюдаемые в настоящее время в образовательных организациях, в которых обучаются студенты с инвалидностью и особенностями здоровья. В частности, имеется ввиду отток студентов из вузов на этапе прохождения практической части образовательной программы, непродуктивность профессионализации, а также недостаточная готовность университетов обеспечить непрерывность вертикали инклюзивного высшего образования. Сниженные показатели физического и психологического здоровья, характеризующие в целом специфику жизнестойкости студентов с особенностями здоровья, определяют в целом хаотичную направленность траектории профессионального развития как на этапе обучения в вузе, так и после его завершения. Студенты с ограниченными возможностями здоровья не готовы быть субъектами собственной профессионализации, принимать самостоятельные решения профессионального выбора и нести ответственность за успешность будущей профессиональной карьеры.

**Выводы.** Таким образом, вышеизложенное позволяет определить основные векторы, существующие в настоящее время в изучении проблем профессионального развития студентов с ОВЗ и инвалидностью в контексте предметного поля современных педагогических исследований.

Первый вектор ориентирован на изучение социально-психологических факторов и механизмов, влияющих на процесс профессионального развития студентов с ОВЗ, и поиск эффективных практических решений, способствующих нивелированию деструктивных личностных проявлений в ходе профессиональной подготовки и непрерывной профессионализации.

Второй вектор актуализирует поиск педагогических технологий и инструментов, стимулирующих профессиональное развитие студентов с ОВЗ и инвалидностью как на этапе обучения в вузе, так и в последиловый период. Вопрос поиска эффективных системных решений проблемы последилового сопровождения выпускников с инвалидностью и особенностями возможностями здоровья на сегодняшний день пока остается открытым.

Третий вектор связан с необходимостью концептуального содержательного обобщения такой дефиниции как «профессиональное развитие студентов с ограниченными возможностями здоровья»: выделения основных составляющих этого процесса, его этапов, уровневых характеристик, критериев и показателей его эффективности.

Все три вектора объединены единой задачей – поиск эффективных стратегий, технологий и инструментов сопровождения профессионального развития студентов с ОВЗ и инвалидностью в условиях непрерывного инклюзивного образования и современного рынка труда.

#### **Литература:**

1. Абдурасулов Д.А., Воронина П.П. Особенности профессионального развития студентов с ограниченными возможностями здоровья инклюзивного образования // *Современные тенденции развития науки и образования. Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции.* – Нефтекамск: Научно-издательский центр «Мир науки», 2021. – С. 121-126.
2. Белозерцева Н.В., Беленкова Л.Ю. Формирование мотивации профессиональной деятельности студентов с инвалидностью в условиях инклюзивного высшего образования // *Проблемы современного педагогического образования.* – 2021. – № 71-2. – С. 417-422.
3. Братцева О.А., Булатова О.В., Мищенко В.А. Профессиональная мобильность у студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // *Мир науки, культуры, образования.* – 2018. – № 2 (69). – С. 16-18.
4. Братцева О.А., Миронов А.В., Миняйло К.О., Булатова О.В. Развитие профессионально мобильности у студентов с инвалидностью на этапе подготовки в вузе // *Science for Education Today.* – 2019. – Т. 9. – № 1. – С. 109-122.
5. Виноградова Н.И., Кохан С.Т. Становление социального интеллекта студентов-инвалидов как фактора развития психологического реабилитационного потенциала профессионализации // *Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология.* – 2020. – № 4. – С. 59-66.
6. Виноградова Н.И., Ходюкова Т.А., Кохан С.Т. Психологические факторы становления жизнестойкости студентов-инвалидов // *Учёные записки ЗабГУ.* – 2019. – Т. 14. – № 2. – С. 62-68.
7. Мартынова Е.А. Системное организационно-педагогическое содействие непрерывному профессиональному становлению молодых инвалидов при инклюзивном высшем образовании // *Современные проблемы науки и образования.* – 2020. – № 5. – С. 17.

8. Николаева И.В. Технологии и инструменты разработки и реализации профессионального развития, карьерного роста обучающихся с ОВЗ и инвалидностью // Профессиональная ориентация. – 2019. – № 1. – С. 41-46.
9. Огороднова О.В., Дмитракова В.В. Конкурс «Профессиональное завтра» как ресурс развития академической мобильности студентов с инвалидностью // Качество жизни детей и молодых людей с инвалидностью: между видением и реальностью. Материалы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. Л.М. Волосниковой, Н.Н. Малярчук, А.В. Спириной. – Тюмень: Тюменский государственный университет, 2019. – С. 83-87.
10. Пряжников Е.Ю., Чистовский Д.И. Самосознание студентов с ОВЗ на этапе профессионального развития // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 4. – С. 81-91.
11. Рябова Н.В., Бобкова О.В. Профессиональное развитие и трудоустройство студентов педагогического вуза с ограниченными возможностями здоровья // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 9 (142). – С. 60-66.
12. Скрябина Д.Ю. Особенности профессионального самоопределения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Среднее профессиональное образование. – 2021. – № 5(309). – С. 42-47.
13. Харченко Е.В., Лагутин И.Б. Чемпионат по профессиональному мастерству как форма содействия профессиональному развитию студентов с ограниченными возможностями здоровья // Содействие профессиональному развитию и трудоустройству студентов и выпускников с ограниченными возможностями здоровья. Сборник материалов круглого стола. – Курск: Закрытое акционерное общество «Университетская книга», 2018. – С. 52-55.

**Педагогика**

**УДК 371**

**кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета педагогики и психологии Уварова Наталья Николаевна**  
НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия» (г. Москва)

### **ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИСКУССТВЕННОМУ ИНТЕЛЛЕКТУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ**

*Аннотация.* В статье показаны основные тенденции, которые были выявлены в зарубежной и отечественной образовательной практике в связи с цифровизацией экономики и образования и введения в образование основ искусственного интеллекта. Автор показывает ближайшие перспективы для России в этом вопросе, связанные с повсеместным введением в российских школах образовательных дисциплин, связанных с основами искусственного интеллекта. Данный курс будет охватывать весь период обучения. В настоящий момент сформированными коллективами учёных и педагогов разрабатываются УМК дисциплин по основам искусственного интеллекта, которые начнут апробироваться в школах страны уже с 2022 года, а с 2023 года предполагается ввести их во всех российских школах в качестве обязательных дисциплин.

*Ключевые слова:* искусственный интеллект, УМК дисциплин по основам искусственного интеллекта, зарубежный опыт применения искусственного интеллекта.

*Annotation.* The article shows the main trends that have been identified in foreign and domestic educational practice in connection with the digitalization of the economy and education and the introduction of the basics of artificial intelligence into education. The author shows the immediate prospects for Russia in this matter related to the widespread introduction of educational disciplines related to the basis of artificial intelligence in Russian schools. This course will cover the entire period of study. At the moment, the formed teams of scientists and teachers are developing UMCS of disciplines on the basics of artificial intelligence, which will begin to be tested in the country's schools from 2022, and from 2023 it is planned to introduce them in all Russian schools as compulsory disciplines.

*Keywords:* artificial intelligence, UMCS disciplines on the basics of artificial intelligence, foreign experience in the use of artificial intelligence.

**Введение.** Новое технологическое поколение цифровой экономики и новое общество знаний должно быть актуализировано компетенциями XXI века, в основе которых развитие интеллектуальных информационных ресурсов, имитирующих когнитивные функции человека. Устройства для усиления возможностей разума, предложенные в позапрошлом веке русским дворянином Семёном Николаевичем Корсаковым, в XXI веке стали основой для решения мировых технологических задач и маркёром глобальной конкуренции. Уже сегодня новое поколение людей, вступившее в мир всеобщей цифровизации, решает и будет решать эту амбициозную задачу [1-6].

Современная образовательная среда активно предлагает развивать профессиональные навыки в сфере технологий искусственного интеллекта (ИИ).

Решения на основе интеллектуальных алгоритмов применяются для автоматизации некоторых процессов контроля и сопровождения образовательной деятельности обучающихся. Сегодня в области информатизации образования искусственный интеллект в России чаще всего используется для задач контроля.

Одним из популярных и обсуждаемых направлений на Московском Международном Салоне Образования (ММСО) 2018 стало применение искусственного интеллекта в досуговой деятельности школьников и в качестве виртуальных компаньонов при обучении дома.

**Изложение основного материала статьи.** Термин искусственный интеллект относится к области компьютерных технологий. Их задача – создать сходные с человеческим мышлением интеллектуальные машины, способные реагировать как люди и демонстрировать человеческие поведенческие паттерны. Уже сегодня умные машины научились блефовать, обыгрывать профессионалов в шахматы или Го, переводить и распознавать человеческий голос. Созданы компьютерные программы, умеющие ставить медицинские диагнозы, рисовать не хуже Рембрандта, петь и генерировать тексты.

*Применение искусственного интеллекта в практике зарубежных школ.* За четверть века произошла эволюция в области цифрового образования. Выявлены ряд тенденций, которые проявляются в настоящее время, и которые будут влиять на технологии обучения в будущем. Остановимся на некоторых из них.

*Аппаратная эволюция.* Первая тенденция связана с *исчезновением границ* между цифровым и физическим пространством, между индивидуальными и социальными взглядами. Это стимулировало создание комплексных обучающих сценариев, в основе которых – социальная среда и социальное взаимодействие. Двадцать пять лет назад формат взаимодействия между учащимся и учебной средой ограничивался дисплеем, клавиатурой и мышью компьютера; компьютер и человеческий мозг взаимодействовали посредством обмена символами. Сегодня любое устройство может быть

обучающей учебной средой: беговая дорожка, которая считывает сигналы тела для адаптации склона; цифровой тренер по вождению, который также анализирует особенности дорожного движения; робот, который помогает ребёнку с письмом и т.д.

Эта тенденция двунаправленна – физические объекты или события входят в цифровую сферу и, наоборот, цифровые объекты населяют физическую среду. Благодаря этой тенденции новые учебные среды расширяют учебную деятельность до физических манипуляций; эти среды очень эргономичны, мультисенсорны и позволяют учащимся манипулировать одновременно несколькими объектами; в этот обучающий формат максимально эффективно включены дети с ограниченными возможностями.

*Робототехника и цифровая мебель:* максимально сочетает в себе цифровой и физический мир; среда позволяет использовать роботов для обучения программированию или для решения проблем; роботы могут физически взаимодействовать с учащимися, например, для обучения геометрии (исследования Walker и Bursleson 2012) или письму (исследования Hood et al. 2015); развитие столов с датчиками, которые фиксируют высоту столов и их относительное положение, позволяют понять, насколько изменяется взаимодействие просто путем перехода от вертикального дисплея к горизонтальной поверхности. Такая аппаратная эволюция решает множество учебных и коммуникативных задач, в частности, «умная мебель» мониторит, как учащиеся перемещаются в пространстве класса, где сидят или где стоят, как они размещены по отношению к рабочему пространству, по отношению к другим учащимся или к доске, как легко они перемещаются из индивидуального пространства в пространство социальных контактов с другими и др.

*Когнитивная диагностика Big Data.* Другая тенденция – работа с большими массивами данных. В дизайн учебной среды вошло понятие «открытая экосистема», которая менее детерминирована, чем раньше, и в которой могут взаимодействовать сразу несколько обучающих платформ. Методы машинной обработки позволяют разрабатывать вероятностные модели обучения и предсказывать её эффективность на основе анализа состояния знаний каждого отдельного ученика.

Модель «домен-ученик-репетитор» позволяет глубже понять все возможные действия ученика в обучающей среде (модель домен), проанализировать весь спектр допущенных ошибок (модель ученик) и принять более обоснованные педагогические решения (модель репетитор). Такая агрегация данных на основе когнитивных и социальных сигналов, поступающих от ученика, позволяет максимально повышать смысловую ценность поведения учащегося и прогнозировать дальнейшую успешность обучения.

*Сценарии сотрудничества.* Следующая тенденция связана с интегрированными сценариями обучения и с ролью учителя в каждой из обучающих моделей. Интегрированные сценарии обучения сочетают индивидуальные, командные и классные мероприятия. Это значит, что функциональные возможности индивидуального обучения и процессы социального обучения интегрируются в учебную среду. Даже если учащийся работает в одиночку, его рассуждения формируются наличными социальными связями; если он или она работает в команде, групповые процессы детерминируются личным поведением, объёмом персональных знаний и ценностно-мотивационной сферой деятельности. Таким образом, вызовом для будущего искусственного интеллекта является разработка вычислительных моделей, в которых индивидуальные и социальные аспекты человеческого познания принимаются во внимание с учётом конкретного учебного вида деятельности [3].

*Исследование возможностей применения искусственного интеллекта в российской системе образования.* В декабре 2016 года в Послании Федеральному Собранию президентом была поставлена задача запуска масштабной системной программы развития цифровой экономики, а в октябре 2019 года президентом «О развитии искусственного интеллекта в РФ» была утверждена национальная стратегия развития искусственного интеллекта.

В конце января 2021 года стало известно о введении в российской начальной школе обучения основам искусственного интеллекта.

Новая дисциплина в рамках уроков информатика должна появиться 1 сентября 2022 г., а первые учебные материалы планируется подготовить к концу мая.

С 2023 года планируется, что основы искусственного интеллекта начнут преподаваться школах России с 1 по 11 и станут отдельным обязательным предметом. Корректировка данных планов будет возможна после первых реализованных программ и оценки эффективности внедряемой новой учебной дисциплины.

Как сообщает Министерство просвещения методическое обеспечение для реализации в общеобразовательных организациях учебных курсов, направленных на изучение основ систем искусственного интеллекта, должно быть основано на современных методологических подходах к организации учебной деятельности.

Осознавая, что ожидается высокий спрос в будущем на инженеров в области искусственного интеллекта, имеющих навыки создания алгоритмов машинного обучения в программировании, физике, биологии и других отраслях, необходима подготовка кадров и предпрофессиональное обучение, которое логично начинать как можно раньше – уже в младших классах. Как указывают аналитики, к 2022 году каждый пятый работник из числа занятых нестандартными задачами будет использовать искусственный интеллект [2].

Ожидается, что в скором времени искусственный интеллект научится полноценно проверять письменные работы и экзаменационные задания с помощью установленных метрик и эталонов, преодолевая предвзятость либо некомпетентность преподавателей. Камеры с искусственным интеллектом будут помогать анализировать поведение учеников; распознавать и оценивать, как ученики реагируют на разные темы и задания; помогать учителям определять сильные и слабые стороны обучающихся; анализировать эмоциональное и физическое состояние ученика в текущий момент; причины прогулов; профессиональные навыки учителей [2].

Соответственно, актуальным вопросом является подготовка кадров для указанной отрасли, и, прежде всего, предпрофессиональная подготовка, которую логично начинать на уровне общего образования. На это указывает и утвержденная в 2020 году Концепция учебного предмета «Информатика» в организациях, реализующих основные общеобразовательные программы, согласно которой, содержание школьного ИТ-образования должно включать, в том числе, информационные системы с применением искусственного интеллекта.

Тем самым в России назрела необходимость ведения в качестве обязательного компонента содержания образования в общеобразовательных учреждениях основ искусственного интеллекта. И, следует отметить, что трансформация российского образования в XXI веке началась с новой реальностью, которую с лёгкой руки кибернетики назвали искусственным интеллектом, и без которой в нынешнем тысячелетии немислимо развитие общества.

Как уже отмечалось ранее, в настоящий момент внедрение в учебный процесс общеобразовательной школы курсов по основам искусственного интеллекта предполагается с 1 по 11 класс, обеспечивая непрерывное формирование компетенций в области искусственного интеллекта у всех учащихся.

В процессе разработки УМК по реализации в системе общего образования учебных курсов, направленных на изучение основ систем искусственного интеллекта мы руководствовались следующими принципами:

1. Принцип социализации – реализация образовательной программы в процессе освоения ценностей, социальных норм, социальных ролей, позволяющих развивать собственное «Я» в современных условиях цифровой среды.

2. Принцип самоактуализации – ориентация на развитие мотивации к познанию и творчеству, потребности обучающегося к актуализации своих интеллектуальных, творческих, коммуникативных способностей и возможностей цифровой среды.

3. Принцип фасилитации – стимулирование и инициирование осмысленной деятельности учащихся, оказание им помощи в освоении современной социальной среды, в том числе в том числе, цифровой.

4. Принцип субъектности – процесс образования сопровождается изменением роли обучающегося: из объекта образовательных воздействий - в субъект собственной деятельности.

5. Принцип сотрудничества – субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и обучающегося, их равноправная, активная, совместная деятельность в процессе обучения, в процессе освоения цифровой образовательной среды.

6. Принцип продуктивной деятельности – обязательное получение продуктивной самостоятельной деятельности обучающегося (научно-исследовательская работа, техническое творчество в процессе освоения цифровой среды и др.).

7. Принцип вариативности - наличие вариативной части образовательных программ.

8. Принцип дифференциации обучения – предполагает право выбора своей индивидуальной образовательной траектории.

9. Принцип обратной связи – влияние результатов деятельности обучающегося на последующее функционирование взаимодействующего с ним субъекта; подразумевает организацию системы мониторинга.

10. Принцип гибкости – предполагает возможность изменений, обеспечивающих реализацию образовательных программ в различных условиях, что обеспечивает универсальность.

Перечисленные принципы позволяют обосновать цели, задачи, содержание, методическую составляющую УМК.

Для непрерывного формирования компетенций учащихся, было принято решение разрабатывать Учебно-методические комплексы по основам искусственного интеллекта по 5 укрупнённым модулям:

- начальное общее образование;
- основное общее образование (базовый модуль);
- основное общее образование (углубленный уровень);
- среднее общее образование (базовый модуль);
- среднее общее образование (углубленный уровень) [4].

Структуру учебно-методического комплекса по реализации в системе общего образования учебных курсов, направленных на изучение основ систем искусственного интеллекта можно представить в виде трех основных блоков:

- нормативно-методические материалы;
- учебно-информационные материалы;
- учебно-методические материалы.

В настоящий момент идёт усиленная работа специально отобранных коллективов учёных и педагогов по созданию УМК по искусственному интеллекту.

Министерство просвещения РФ включило изучение искусственного интеллекта в школьную программу и до 2023 года в половине общеобразовательных учреждений России он должен будет войти как новый предмет на всех уровнях школьной подготовки.

**Выводы.** Искусственный интеллект (ИИ) активно применяется и в бытовой, и в промышленной сфере. В этой связи необходимость понимания его сущности и возможности использования стала одной из особенностей современного постиндустриального общества.

Человек, не обладающий соответствующими знаниями и не владеющий минимальными навыками применения ИИ, будет испытывать множество неудобств, начиная от низкой конкурентоспособности на рынке труда и заканчивая проблемами в социальной жизни.

В ответ на вызовы времени, Министерство просвещения РФ включило изучение искусственного интеллекта в школьную программу и с 2023 года он стане обязательным предметом, и будет преподаваться на протяжении всего периода обучения школьников.

В настоящий момент созданными исследовательскими коллективами разрабатываются УМК по 5 укрупнённым модулям: начальное общее образование, основное общее образование (базовый модуль), основное общее образование (углубленный уровень), среднее общее образование (базовый модуль), среднее общее образование (углубленный уровень).

#### **Литература:**

1. Андреев А.А. Онлайн-обучение как перспективная форма организации учебного процесса в современной цифровой образовательной среде / В сборнике: Взаимодействие субъектов образования в информационном обществе: опыт стран Европы и АТР. Материалы международной научно-практической конференции. Ответственные редакторы М.Н. Туктагулова, М.В. Паршина. – 2018. – С. 8-10.

2. Искусственный интеллект в образовании [Электронный ресурс]: <https://www.tadviser.ru/index.php>

3. Искусственный интеллект в образовании: перспективы применения в России [Электронный ресурс]: <https://trends.rbc.ru/trends/education/5d6beaea9a7947a1c1fe9152>

4. Отчет о выполнении работ (оказании услуг) по созданию современного учебно-методического обеспечения процесса реализации в системе общего образования учебных курсов, направленных на изучение основ искусственного интеллекта (I этап) по Государственному контракту от 01.03.2021 № 04.S56.11.0005, заключенного в рамках федерального проекта «Искусственный интеллект» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации». – Москва, 2021 – 156 с.

5. Роберт И.В. Развитие образования в условиях цифровой парадигмы в контексте аксиологического подхода // Мир психологии. – 2021. – № 1-2 (105). – С. 89-103.

6. Роберт И.В. Стратегические направления развития информатизации отечественного образования в условиях цифровой трансформации // Человеческий капитал. – 2021. – № S5-3 (149). – С. 16-40.

УДК 373.2

студентка Федотова Нарьяя Александровна

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент Баишева Мария Ивановна

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск)

### СКАЗКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ ОТКРЫТОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Аннотация.* В настоящее время основным направлением в педагогике является личностно-ориентированный подход к каждому ребенку дошкольного возраста. В этом возрасте идет процесс формирования самосознания ребенка и ребенку важно осознавать себя как представителя определенного пола (мальчика или девочки). В связи с этим ставится проблема учета гендерных особенностей детей в образовательном процессе. Основная цель – теоретически обосновать проблему гендерного воспитания дошкольников, раскрыть значение сказки в гендерном воспитании старших дошкольников, охарактеризовать методы работы с детьми в процессе гендерного воспитания детей старших дошкольников. В заключении отражены полученные результаты.

*Ключевые слова:* сказка, гендерная открытость, ребенок – дошкольник, этнокультурные ценности.

*Annotation.* At present, the main direction of pedagogy is a personality-oriented approach to every child of preschool age. At this age, the process of forming a child's self-awareness is underway. It is important to realize yourself as a representative of a certain gender (boy or girl). In this regard, the problem of taking into account the gender characteristics of older preschool children is posed. The main goal is to theoretically concretize the problem of gender upbringing of preschoolers, to reveal the meaning of a fairy tale in the gender upbringing of older preschoolers, to characterize the methods of working with Yakut fairy tales in the process of gender upbringing of older children. ... preschoolers. The main idea of the research is gender education with the help of Yakut fairy tales. The research will be based on two fairy tales. The conclusion reflects the findings.

*Keywords:* Tale, gender education, child-preschooler, ethnocultural values.

**Введение.** В современных условиях общественного развития особо остро встают проблемы социализации человека, приобщение его к общечеловеческим и этнокультурным ценностям, закреплённым в опыте предыдущих поколений.

5-6 лет – это период, когда у детей закладываются и формируются наиболее глубокие слои психики личности, что является базовой основой их полоролевой дифференциации.

Для решения задач гендерного воспитания и образования детей дошкольного возраста нами выбрана сказка, как кладёшь этнокультурных ценностей, как гений народа. Как утверждает в научных исследованиях, ребенок в старшем дошкольном возрасте находится в сказочно-мифологической стадии своего развития. Потому велика роль сказки в ценностно-смысловом развитии дошкольников, в т.ч. в становлении их гендерной открытости во взаимоотношениях с другими.

По утверждению Т.Д. Полозовой, фольклор – «совершенно живое явление» и «...надо не только знать, его необходимо осваивать на личностно ценностном уровне как искусство, которое обогащает «мой личный» духовный мир» [3].

В научных трудах указывается, что гендерное воспитание – это упорядоченный, организованный и направленный процесс формирования социокультурных механизмов конструирования мужских и женских ролей, поведения, деятельности и психологических характеристик личности, предложенных обществом своим гражданам в зависимости от биологического пола. Мы считаем, что ребенок является субъектом жизни «здесь и сейчас». По утверждению психологов, его ценностные качества, как ценность, формируются до 6-7 лет.

В случае преобладания «мужского» стиля поведения ребенок, независимо от пола ценит свободу и независимость поведения. А когда доминирует «женственный» стиль, как считают исследователи, ребенок отличается зависимым поведением, нуждается в поддержке, не любит вступать в контакт с маскулинными детьми. Потому в дошкольном детстве педагоги и родители должны помочь ребенку раскрыть те уникальные возможности, которые даны ему биологическим полом.

В проводимом нами исследовании мы ставили цель: теоретически и методически обосновать проблему формирования гендерной открытости у дошкольников посредством сказки; охарактеризовать методы работы с детьми в образовательной деятельности.

Задачи исследования:

- раскрыть гендерные различия мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста;
- воспитывать культуру взаимоотношений между мальчиками и девочками.

Методологическое рассмотрение проблемы гендерного воспитания и его научное обоснование предусматривают интегративный характер исследования. В исследовании мы применяли комплекс теоретических и эмпирических методов. Теоретические методы отражают изучение и анализ педагогической, этнографической литературы. Эмпирические методы включают проведение эксперимента с последующим анализом результатов; беседы с детьми, наблюдения, корреляция.

**Изложение основного материала статьи.** Решение задач, поставленных в исследовании, основывается на применении якутских народных сказок.

Сказка по-якутски называется «кэпсээн» или «остуоруйа». По мнению академика Э.К. Пекарского, «кэпсээн» – это оригинальная якутская сказка, не подвергшаяся изменению под влиянием русских привнесений, а «остуоруйа» – искаженное русское слово «история» [6]. Под этим термином в якутской среде подразумевается сказка.

Этнограф В.Л. Серошевский также считал, что «кэпсээн» – настоящая якутская сказка, а «остуоруйа» или «сторья», в сущности, нечто иное как русская обаятельная сказка» [4]. Им же выделено, что некоторые особенности стиля и языка «кэпсээн», в котором много архаических выражений и своеобразных оборотов, которые нужно и обязательно выучивать наизусть, тогда как «остуоруйа» можно просто пересказывать своими словами. В настоящее время в народной речи эти слова часто употребляются в одинаковом значении, как синонимические, но в якутском литературном языке словом «кэпсээн» обозначается рассказ, а «остуоруйа» – сказка.

Сказки – это источники духовной мудрости каждого народа. Они учат детей быть мужественными и сильными, добрыми и великодушными, заботливыми и милосердными. В них отражены представления народа о назначении мужчины – женщины, о том, какими качествами они должны обладать, об этнопедагогических особенностях воспитания мальчиков и девочек. А.В. Запорожец, отмечая, что первые шаги, которые делает ребенок в понимании сказки, художественного произведения, подчеркивает, что это приводит к осознанию нравственного смысла человеческих поступков и оказывает существенное влияние на развитие и обогащение личности [2].



По мировоззрению народа сказки бывают «мужскими» и «женскими». В «мужских» сказках отражаются мужские стратегии поведения, где главный герой – мужской персонаж. Основная тема «мужских сказок» – это борьба и победа, защита слабых, прекрасной половины человечества-женщин, красавиц – девушек-коро, что является чисто мужским достоинством и принципом.

В «женских» сказках главной героиней является персонаж женского пола, в них, как правило, присутствует тема любви к своим близким, к миру, к природе, ко всему окружающему миру. Главная героиня сказок преодолевает препятствия на своем пути разными женскими способами: проявляет доброту, смекалку и хитрость, понимание, терпение, заботу о ближнем.

В экспериментальном исследовании первостепенной задачей у нас стала организация «духовно-нравственного чтения» сказок. По утверждению М.И. Баишевой, «во времена К.Д. Ушинского в хрестоматии начального курса отечественной словесности был раздел духовно-нравственного чтения, основная цель которого – воспитание любви к родным истокам» [1]. По утверждению К.Д. Ушинского, живая историческая народность есть «...то самое прекрасное создание божие на земле... и воспитанию остается только черпать из этого богатого и чистого источника» [5].

Духовно-нравственное чтение гения народа, с одной стороны, актуализирует открытость ребенка миру, его ценностно-смысловое отношение к нему, а с другой, подстегивает родителей, педагогов к смыслообразующему развитию личности детей.

Потому при работе с детьми очень важно и бережно относиться к сказочному сюжету: не просто читать и обсуждать текст, а использовать сюжетные моменты, поступки и образы сказочных героев для объяснения их ценностных качеств; дать ребенку возможность через себя пропустить духовную суть сказок. Этому способствуют организация продуктивных видов детской деятельности: театрализованные кукольные постановки по сюжетам сказок, визуализация ценностей в виде рисунков по их мотивам, изобразительная деятельность и др.

Для образовательной деятельности нами систематизированы сказки по духовно-нравственным ценностям для формирования гендерной идентичности и открытости у детей. Цель воспитания гендерной открытости – это воспитание терпимости, толерантного отношения к другим.

Приведем пример на основе якутских народных сказок «Тоҕус аҕас-балыс» (Девять сестер) и «Тулааһах уол» (Парень сирота) [7]. В сказке «Тоҕус аҕас-балыс» (Девять сестер) рассказывается о девушках, которые жили в полном обилии и богатстве, на все готовом, когда были живы их родители. Они не помогали родителям по хозяйству. А когда умерли родители, обнаруживается, что сестры ничего не могут самостоятельно выполнять, не умеют ничего. Поэтому «глупые восемь сестер превратились в разные животные и птицы». Только одна, самая маленькая из сестер поняла, образумилась, что «нельзя жить как звери и птицы» и стала активно трудиться. Данная сказка учит девочек быть заботливыми, ответственными и хозяйственными, преодолевая все жизненные трудности.

В сказке «Тулааһах уол» (Парень сирота) рассказывается о добром, отзывчивом молодом парне – сироте, который помогает всем и поддерживает всех. И в конце он обретает свой дом, родных и проживает счастливую жизнь, даря любовь и радость всем.

При рассказывании данных сказок мы ориентировали детей на раскрытие:

– девочкам – терпимость, заботливость, дружелюбие, сострадание, уступчивость и др.;

– мальчикам – мужественность, смелость, проявления ответственности, заботливости и защиты девочек.

От рождения ребенок ориентирован на идеал доброты и взаимоподдержки, солидарности, поэтому считаем, что в дошкольном возрасте необходимо воспитать малышек доминирующе на позитивных духовно-нравственных качествах. Поэтому мы старались, чтобы дети обнаруживали в сказках позитивные нравственные ценности и «применяли», обнаруживали их у себя, близких людей и сверстниках. С этой целью нами разработаны и реализуются философические беседы, различные аналитические ситуации и обыгрывание их. Активно применяли при этом методы эвристического и проблемного обучения, тренинговые упражнения, статические и динамические медитации и др.

Результаты повторной диагностики показывают эффективность применения сказок для формирования гендерной открытости детей, развития ценностных качеств у детей дошкольного возраста.

**Выводы.** Таким образом, в сказках ребенку открываются ценности взаимоотношений между мальчиками и девочками, этнокультурные особенности открытости другим людям, ценности достоинства мальчиков и девочек, как будущих защитников и далбар хотун, т.е. хранительницы очага и хозяйки. На примерах поведения различных сказочных персонажей ребенок осознает ценности мужественности и женственности.

Обнаружение и соизмерение ребенком связности, причастности и ответственности к судьбе собственной семьи, рода, народа, человечества, своего «духовного-Я», своей уникальности в сложном и противоречивом мире должно составить суть технологии смыслообразующего образования.

Для осознанного понимания детьми ценностей сказок необходимо применение интерактивных методов в образовательной деятельности: проекционирование, визуализация, методы поиска и открытий, методы игровой проблемной процедуры и др. Эти методы способствуют не только диалогу между сверстниками, но и позволяют ребенку «говорить» и раскрыть свой внутренний мир, свои эмоции, переживания, что подводит детей к этнокультурной открытости.

Считаем, что смыслообразующая технология работы с детьми обеспечивает развивающее воздействие ценностей на их самосознание, способствует психоэмоциональной удовлетворенности, развитию устойчивых эмоционально-ценностных проявлений, творческо-познавательной активности и гуманного стиля поведения.

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что сказка является одним из важных средств воспитания гендерной открытости детей.

#### **Литература:**

1. Баишева М.И. Становление создающего человека в этнокультурных традициях народа саха. – Якутск: Изд. Дом СВФУ, 2015. – 162 с.
2. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – Т. 1: Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. – 326 с.
3. Полозова Т.Д. Не склад исторической продукции, а совершенно живое явление / Т.Д. Полозова. – М.: Педагогика, 2002. – № 2. – С. 118.
4. Серошевский В.Л. Якуты. Опыт этнографического исследования / 2-е изд. – М.: Российская полит. энциклопедия, 1993. – 736 с.
5. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании: Собр. соч.: В 11 т. – М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – Т.2. – С. 69-167.
6. Эргис Г.У. Очерки по якутскому фольклору. – М.: Наука, 1974. – С. 15-17.
7. Якутские сказки / Сост. М.Г. Макеева. – Якутск: Бичик, 2019. – С. 38-49; С. 88-103.

УДК 316.772

доктор педагогических наук, профессор Хачикян Елена Ивановна

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

доцент кафедры Непарко Марина Вячеславовна

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

### ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЕНЕДЖЕРАМИ ТАМОЖЕННЫХ ОРГАНОВ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С УЧАСТНИКАМИ ВНЕШНЕЭКОНОМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Аннотация.* Мировая глобализация требует от сотрудников таможенных органов наличие знаний и навыков поведения людей различных культур. Сегодня культурное разнообразие проявляется на мировом рынке труда таким образом, что делает межкультурную компетентность чрезвычайно важным навыком при выполнении должностных обязанностей. Межкультурное взаимодействие с представителями различных культур народов мира, предполагает контакты с физическими лицами и представителями иностранных компаний с помощью различных форм коммуникации (язык, речь, письменность, электронную коммуникацию и так далее). Сегодня способность общаться с представителями совершенно разных культурных и этнических групп является важной частью компетенции менеджеров в профессиональной деятельности. В статье рассматриваются понятие межкультурной компетенции, модели межкультурных компетенций, уровни их формирования, проблемы межкультурного взаимодействия в деятельности менеджеров таможенных органов. Для успешного взаимодействия с представителями других культур менеджерам необходима определенная совокупность знаний, навыков и умений в области межкультурной коммуникации, которая получила название межкультурной компетентности. В настоящее время без квалифицированного и компетентного персонала деятельность таможенных органов не эффективна. Использование межкультурных компетенций помогает преодолевать культурные границы при таможенном оформлении и контроле товаров, общении с представителями бизнеса, участниками внешнеэкономической деятельности.

*Ключевые слова:* межкультурные компетенции, таможенные органы, менеджер, культура, коммуникации, межкультурное взаимодействие.

*Annotation.* Global globalization requires customs officials to have knowledge and skills of behavior of different cultures. Today, cultural diversity manifests itself in the global labor market in a way that makes intercultural competence an extremely important skill in the performance of official duties. Intercultural interaction with representatives of various cultures of the peoples of the world, involves contacts with individuals and representatives of foreign companies through various forms of communication (language, speech, writing, electronic communication, and so on). Today, the ability to communicate with representatives of completely different cultural and ethnic groups is an important part of the competence of managers in professional activities. The article discusses the concept of intercultural competence, models of intercultural competencies, levels of their formation, problems of intercultural interaction in the activities of managers of customs authorities. Thus, for officials to successfully interact with representatives of other cultures, a certain set of knowledge, skills and abilities in the field of intercultural communication, which has been called intercultural competence, is necessary. Currently, without qualified and competent personnel, the activities of customs authorities are not effective. The cross-cultural competencies used help to overcome cultural boundaries in customs clearance of goods, communication and in business in general.

*Keywords:* intercultural competencies, customs authorities, manager, culture, communication, intercultural interaction.

**Введение.** В эпоху глобальных экономических изменений, когда транснациональные корпорации прокладывают новый путь к увеличению объемов внешней торговли, на рынке труда появились новые трудовые ресурсы с разными демографическими данными, потребностями и ожиданиями. На рынке труда квалифицированные сотрудники с опытом работы более чем в одной стране считаются ценными, без которых реализация международных бизнес-стратегий не возможна, так как работа связана либо с проживанием в другой стране, либо постоянными командировками за рубеж.

Чтобы реагировать на вызовы внешней торговли, таможенным органам необходимо правильно оценивать свои возможности в этих постоянно меняющихся бизнес-процессах с точки зрения основных, операционных и управленческих компетенций. Необходимо уделять особое внимание межкультурным компетенциям, которые позволяют планировать, разрабатывать и осуществлять эффективное взаимодействие с участниками международной, внешнеэкономической деятельности (ВЭД), в части применения необходимых знаний, навыков и умений национальных особенностей и культуры поведения. В настоящее время без квалифицированного и компетентного персонала деятельность таможенных органов не эффективна. Менеджеры таможенного дела при межкультурном контакте должны быть готовы к многообразию внешнеэкономических коммуникаций, к высокому уровню делового общения, знать этикет, традиции, обычаи, культуру участников ВЭД иностранного государства, особенности переписки, поведения в деловых ситуациях. Это создает основу для успеха международного сотрудничества, устраняет непонимание и разногласия.

**Изложение основного материала статьи.** Одним из федеральным органов исполнительной власти, осуществляющим контроль и надзор в области таможенного дела, является Федеральная таможенная служба (ФТС России). Стратегией развития ФТС России до 2030 года определена задача: «сохранить и обеспечить дальнейшее развитие научного и культурного потенциала таможенных органов, использовать информационные технологии, провести реформу деятельности таможенных органов путем цифровизации; продолжить работу по развитию финансовой, таможенной и образовательной политики». В соответствии с этой доктриной к должностным лицам таможенных органов предъявляются повышенные требования не только к их профессиональным действиям, но и к их личному и культурному развитию, умению работать с представителями различных культур, владеть методами коммуникативного общения. При всех очевидных преимуществах глобализации, существует проблема межкультурного контакта с многонациональным бизнесом.

Основными функциями должностных лиц при взаимодействии с представителями международного сообщества и участниками ВЭД являются:

- проверка документов, опрос, осмотр, досмотр прибывающих на таможенную территорию Российской Федерации (РФ) граждан, товара и транспортных средств на таможенных постах, в аэропортах;
- проведение таможенного контроля правильности определения веса, стоимости, происхождения товаров, размера таможенных платежей;
- выявление контрабанды, контрафакта, запрещенных и опасных товаров;
- отбор проб и образцов для проведения таможенной экспертизы.

При этом, для достижения взаимопонимания необходимо владеть не только иностранными языками, но и определенной совокупностью знаний, навыков и умений для всех коммуникаторов, которые в теории межкультурной коммуникации получили название межкультурной компетентности [5].

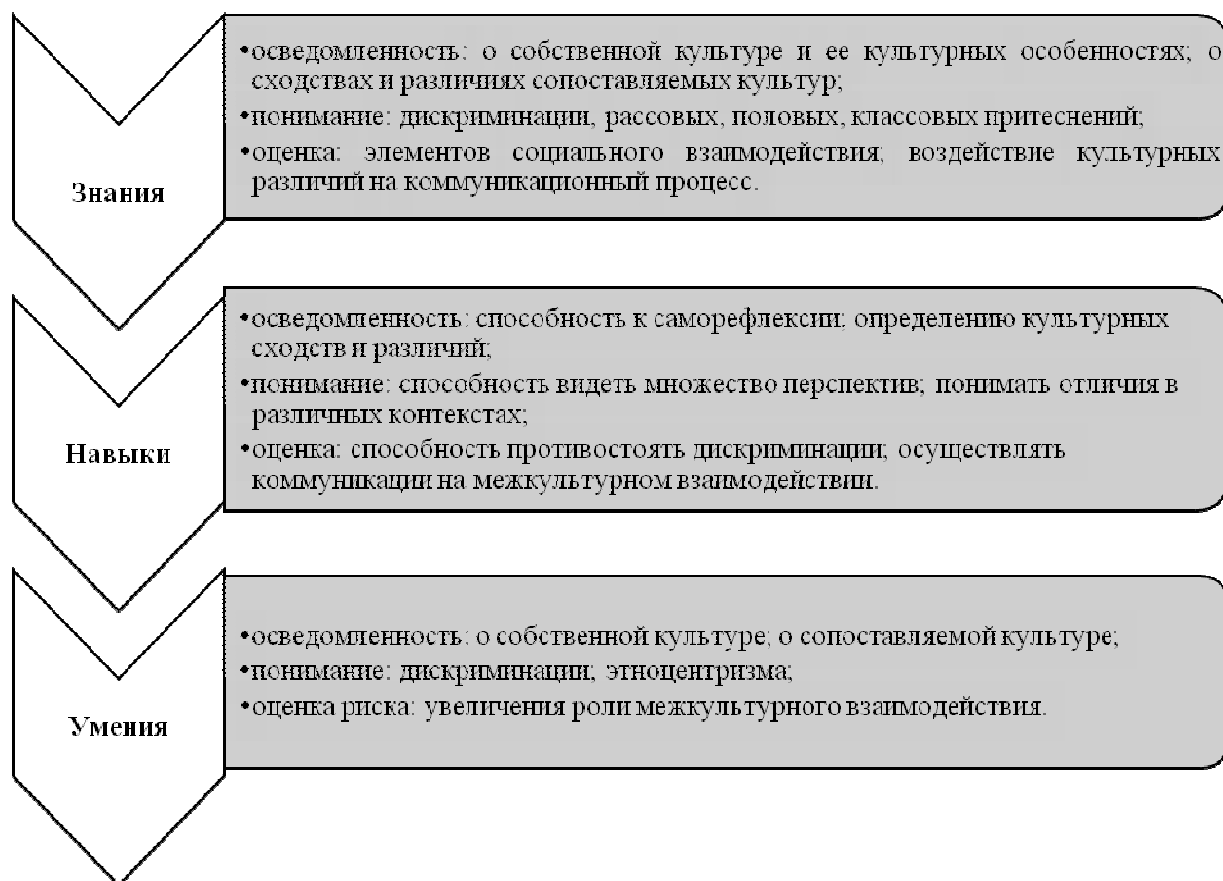
Термин «коммуникация» подразумевает легкое, непринужденное общение на определенную тему, в устной или письменной формах на государственном языке Российской Федерации или на иностранном языке.

Термин «компетентность», обозначает результат образования человека. Это знающий, способный индивидум, который обладает квалификацией и готов к определенной профессиональной деятельности, благодаря чему его мнение является авторитетным. Под компетентностью также понимают способность и готовность эффективно реализовывать определенные компетенции.

Под компетенцией понимают цель образования: знания, опыт, умения и подготовленность к их использованию. К компетенции относят самоорганизацию, самоконтроль, самостоятельность, рефлексивность, саморегуляцию и самоопределение. Акцент делается на знание и на умение их использовать.

В процессе межкультурного взаимодействия выявляется межкультурная компетенция, которая позволяет участникам межкультурного общения оперировать знаниями, навыками и умениями на всех уровнях (в том числе и невербальном), таким образом адаптироваться в межкультурной среде, встроиться и находиться в межкультурной среде.

Термин «межкультурная компетенция» вошел в научный оборот «1970-1980 годах в Европе и США. В основе его изучения и развития приняли участие такие ученые, как Hammer, Hamilton, Wiseman, Richardson, Kealey, Abe и другие. Хэмилтон (Hamilton), Ричардсон (Richardson) и Шуфорд (Shuford) выделили структурные или композиционные модели межкультурной компетенции (compositional models), которые отражают предполагаемые компоненты межкультурной компетенции. Значимость этих моделей в том, что они связали целый ряд черт межкультурной компетенции, характеристик и умений человека, которые разделили на блоки: «отношения», «знания», «умения». В каждом блоке ученые выделили перечень межкультурных компетенций необходимых для понимания и взаимодействия с представителями различных культур (рис. 1) [1].

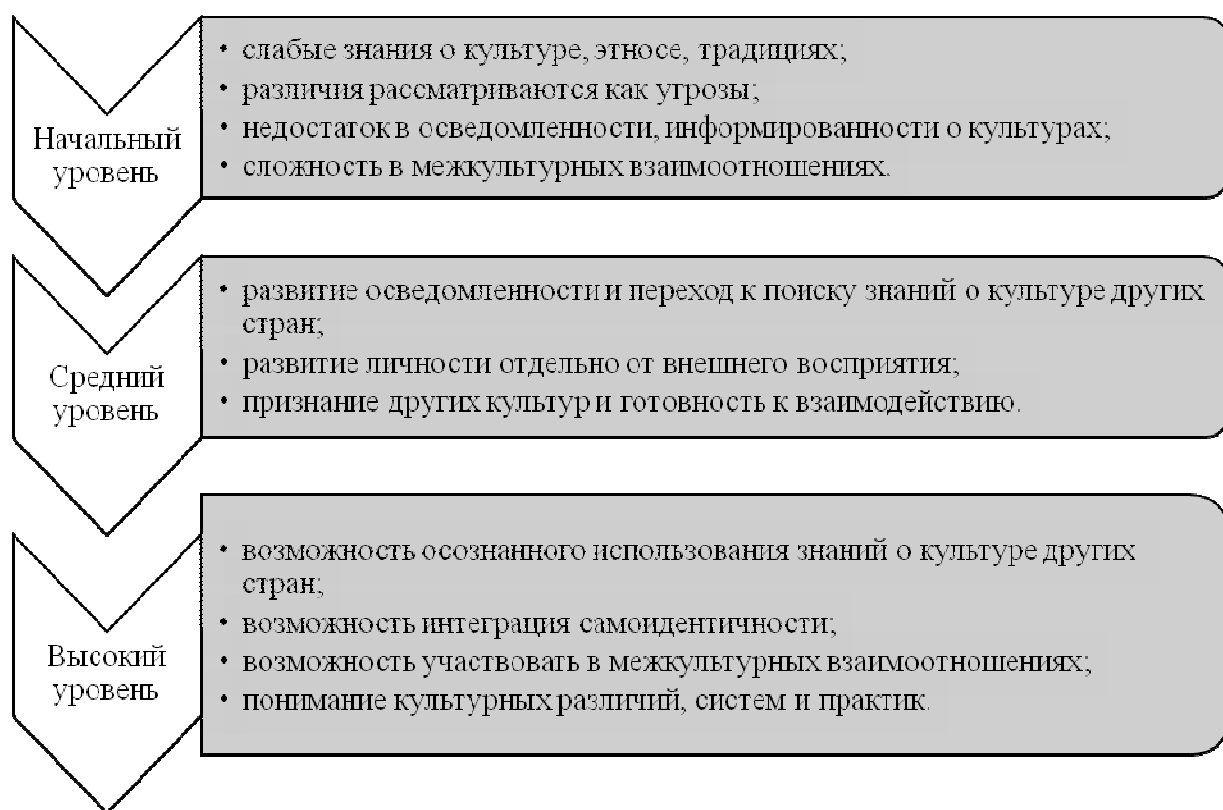


**Рисунок 1. Модель Хэмилтона (Hamilton), Ричардсона (Richardson) и Шуфорда (Shuford) (1998)**

Исследователи выделили в межкультурном взаимодействии следующие стадии формирования межкультурной компетенции:

- 1) индивидуальные характеристики участников взаимодействия;
- 2) межличностные отношения между участниками взаимодействия;
- 3) целостность системы как на индивидуальном, так и на межличностном уровне.

Объединив взгляды ученых на модели межкультурной компетенции, можно сформулировать три уровня развития межкультурных компетенций у менеджеров таможенных органов при межкультурном взаимодействии: начальный, средний, высокий (рис. 2). На каждом уровне показана динамика межкультурных компетенций. На начальном уровне – слабые знания о культуре, этносе, традициях. На среднем идет развитие личности и ее осведомленности, переход к поиску знаний о культуре других стран, признание других культур, готовность к взаимодействию [4].



**Рисунок 2. Уровни развития межкультурных компетенций у менеджеров таможенных органов при межкультурном взаимодействии**

Высокий уровень включает межкультурные компетенции, которые позволяют оценить личные качества менеджеров необходимые в профессиональной деятельности:

1. Открытость. Подразумевает восприятие, познание не известной культуры, межкультурных различий, новое мышление, принятие иного поведения и методов работы.

2. Гибкость. Подразумевает легкую адаптацию к различным социальным и культурным ситуациям; отказ от быстрых и окончательных выводов о новых людях и ситуациях.

3. Наличие личных ценностей и убеждений, которые обеспечивают последовательность или баланс в работе с новыми обстоятельствами.

4. Эмоциональную силу и устойчивость, которые позволяют справляться с трудностями, изменениями и давлением в незнакомых ситуациях.

5. Проницательность, интонация, зрительный контакт и мимика.

6. Умение слушать.

Перечисленные межкультурные компетенции дают возможность:

– сформировать чужую культурную идентичность (знание языка, ценностей, норм, стандартов поведения) другого коммуникативного сообщества;

– достигнуть успеха при контактах с представителями иного культурного сообщества, вызвать доверие к партнерам, эмоциональную готовность к сотрудничеству.

В настоящее время в результате отсутствия знаний межкультурных компетенций должностные лица таможенной службы сталкиваются с проблемами межкультурного взаимодействия, это приводит к возникновению конфликтных ситуаций при межкультурном общении. Так, например, в некоторых культурах, таких как в Японии, продолжительный зрительный контакт считается грубым и обычно избегается. Европейцы и деловые люди Северной Америки соблюдают между собой определенную дистанцию при взаимодействии, т.е. прикосновение (тактильный контакт) допустимо только между друзьями. Существуют проблемы при сокрытии лица и фигуры одеждой. В арабских странах подчеркивается необходимость скрывать не только женское лицо, но и фигуру (паранджа, нижаб, хиджак, чадра). Лицо могут видеть только близкие родственники. При таможенном контроле при выявлении контрафакта, запрещенных и опасных товаров, а также при проведении изъятия товаров, для последующей таможенной экспертизы, возникают спорные моменты и разногласия в понимании таможенного законодательства. Сложность включает в себя выявление различий законодательства, а также разных точек зрения. Например, в Нидерландах наркотические средства легализованы, в России запрещены наркотические средства, за сбыт и хранение предусмотрена уголовная ответственность.

Одним из наиболее очевидных сложных моментов в межкультурном диалоге является языковой барьер. Многие люди не так уверены в переговорах на другом языке, как на своем родном языке. При переговорах с носителем языка важно также знать, что они часто используют фразы, которых нет в словаре. Поэтому понять собеседника бывает сложно. Многие слова имеют разное значение, другое произношение, что может привести к неприятному общению. Поэтому для знания иностранного языка необходимо понимать культуру государства. В межкультурном диалоге часто используется невербальное общение жесты, которые могут интерпретироваться по-разному в разных культурах.

**Выводы.** Таким образом, сегодня межкультурная компетентность становится важнейшей качественной характеристикой современного эффективного менеджера. Подготовку нового типа менеджеров должны взять на себя высшие учебные заведения, воспитать менеджеров, избавленных от устаревших этноцентрических взглядов, соответствующих новым реалиям единого глобального пространства, в котором им предстоит осуществлять свою профессиональную деятельность. Важно обучить глобальному мировоззрению, которое позволит менеджерам эффективно

работать в таможенных органах. Влияние культурных ценностей и убеждений на производительность не оценимы, подготовленный менеджер обеспечит эффективную работу с иностранными лицами, представителями других культур, вносит весомый вклад в деятельность организации.

#### Литература:

1. Елагина В.Н. Формирование коммуникативной компетенции подростков в образовательном процессе школы // Научное сообщество студентов XXI столетия. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ: сб. ст. по мат. XVII междунар. студ. науч.-практ. конф. – № 2(17). – URL: [http://sibac.info/archive/guman/2\(17\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/2(17).pdf) (дата обращения: 17.11.2021).
2. Межкультурный диалог. [Электронный ресурс]. – Режим доступа – URL: <http://ru.unesco.org/themes/mezhkulturnyy-dialog> (дата обращения 12.11.2021).
3. План действий по проведению Международного десятилетия сближения культур (2013-2022 гг.). Конференция: ЮНЕСКО. Исполнительный совет, 194th, 2014. – С. 21. [Электронный ресурс] – Режим доступа – URL: [URL://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226664\\_rus](http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226664_rus) (дата обращения 02.11.2021).
4. Туликова, М.О. Основы теории межкультурной коммуникации: [учеб, пособие] / М.О. Туликова, П.Ю. Фофанова; М-во образования и науки Рос. Фед., Урал, федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 124 с.
5. Хачикян Е.И., Косогорова Л.А., Непарко М.В. Межкультурная компетентность в период глобализации: опыт системного анализа. Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет «Экономика и управление». – №14. – 2019.
6. Abe H., Wiseman R.L. A Cross-Cultural Confirmation of the Dimensions of Intercultural Effectiveness // International Journal of Intercultural Relations. – 1983.
7. Adapted from documentation provided in United Nations (2001) and UNESCO (2006a).
8. Knapp K., Karlfried. Intercultural Communication in EESE // [cs.uu.nl/docs/vakken/bci/programma/intercult.html](http://cs.uu.nl/docs/vakken/bci/programma/intercult.html) Retrieved January 3, 2003.
9. Lehtonen Jaakko. Globalization, National Cultures, and the Paradox of Intercultural Competence // [viesti.jyu.fi/laitos/lehtonen/globalization.html](http://viesti.jyu.fi/laitos/lehtonen/globalization.html) Retrieved. 2003, December 2.

#### Педагогика

#### УДК 37.013.21

**доктор педагогических наук, профессор Хачикян Елена Ивановна**

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

**аспирант Сергеев Юрий Юрьевич**

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

**студент Фролова Евгения Алексеевна**

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

#### ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ КАК ВАЖНЕЙШИЙ АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВОСПИТАНИЯ

*Аннотация.* Статья посвящена актуальной в современных реалиях проблеме формирования духовно-нравственных качеств личности. Особое внимание уделено анализу ключевых государственных документов в этой сфере деятельности, конкретным методам и приемам успешного осуществления данного процесса в образовательных организациях различного уровня.

*Ключевые слова:* духовность, нравственность, культура, личность, мировоззрение, духовно-нравственное воспитание, базовые нравственные ценности, духовно-нравственные качества личности.

*Annotation.* The article is devoted to the problem of the formation of the spiritual and moral qualities of a person, which is relevant in modern realities. Particular attention is paid to the analysis of key government documents in this area of activity, specific methods and techniques for the successful implementation of this process in educational institutions of various levels.

*Keywords:* spirituality, morality, culture, personality, worldview, spiritual and moral education, basic moral values, spiritual and moral qualities of a person.

**Введение.** В условиях динамично развивающегося мира, снижения показателей качества жизни, отсутствия ключевых положительных ценностных ориентиров молодого поколения и подмены духовных идеалов на материальные, а также ввиду затруднительного положения национальной, исторической честности и идентичности, проблема формирования духовно-нравственных особенностей личности является одной из самых важных и актуальных. Ещё некогда не существовавшая проблема теперь возложена огромной ответственностью на плечи родителей, воспитателей и педагогов. В образовательный процесс на разных уровнях внедряются новые формы и методы работы, способствующие развитию ценностной картины мира ребенка, формирующие устойчивые свойства и качества личности.

Последствия данной проблемы сказываются на положении дел всех сфер жизни общества: экономической, политической, социальной, культурной, религиозной и духовно-нравственной, и не только внутри нашего государства, но и на международном сотрудничестве. Отсутствие привязанности к своей стране и ответственности за неё, чувства долга и патриотизма, потеря нравственных ориентиров, снижение уровня культуры, проникновение в сознание людей абсолютно не значимых ценностей, а также рост преступности, нравственная деградация, и социальная апатия – всё это разрушает страну, ослабляет её роль и значение на международной арене. Анализируя многочисленные исследования в этой области, можно прийти к выводу, что складывающаяся обстановка создает угрозу социальной и духовной безопасности общества и может привести к антропологическому кризису.

Помимо этого, характерными причинами сложившейся сложной ситуации являются: отсутствие чётких положительных жизненных ориентиров для молодого поколения, спад культурно-досуговой деятельности с детьми и молодежью; отсутствие на должном уровне духовно-нравственного воспитания.

**Изложение основного материала статьи.** Проблема духовно-нравственного воспитания личности сегодня подробно изучается и в отечественной, и в зарубежной литературе. Показательны в этом смысле исследования Т.И. Петраковой, А.И. Соловцова, Е.В. Шестуна, Т.И. Власова, Т.В. Емельянова, Е.И. Исаева, Н.Н. Никитина, В.И. Слободчикова, Дж. Валка, Ф. Кубукку, Е. Петровой-Джорджиевой, В. Арантеса, Л. Патса.

Под духовно-нравственным воспитанием принято понимать педагогически систематизированный процесс, в котором обучающимися преподаются духовно-нравственные нормы жизни, создаются условия для усвоения и принятия обучающимися базовых национальных ценностей, для освоения системы общечеловеческих, культурных, духовных и нравственных ценностей многонационального народа Российской Федерации. Данное развитие осуществляется в процессе детской социализации, логического распространения и укрепления ценностно-смысловой ориентации индивида.

Сегодня образовательная политика в Российской Федерации приоритетно направлена на формирование у подрастающего поколения достойного уровня духовно-нравственного развития, чувства причастности к историко-культурной общности российского народа и судьбе Отечества.

Начинается формирование моральных эталонов с раннего возраста, в микроклимате семьи, а затем в детском саду, когда родитель или педагог-воспитатель делает акцент на знакомство детей с нравственными нормами и правилами поведения: ценностью жизни, мира, семьи, природы, добра, красоты, труда и творчества, познания мира, свободы выбора, дара слова, и, конечно же, любви к Родине и своему народу. Обучение происходит ненавязчиво, на бессознательном уровне, на бытовых примерах, в процессе игры, при изучении литературы.

При работе с детьми педагогом активно применяются разнообразные формы и методы проведения занятий, которые зависят от профиля дошкольного образовательного учреждения, например, такие как:

1. Словесно-образные: чтение литературных произведений воспитателем; беседы с элементами диалога; рассказы по схемам, иллюстрациям; проведение викторин, конкурсов, тематических вечеров и др.

2. Наглядно-действенные: наблюдения; экскурсии; показ сказок; рассматривание иллюстраций, репродукций картин; дидактические игры; целевые прогулки и т.д.

3. Практические: игры строительные, дидактические, подвижные, малоподвижные, инсценировки и др.; оформление коллекций на различную тематику; конкурсы, викторины; вечера с родителями, для родителей и детей; изготовление с детьми наглядных пособий для занятий [4].

В дальнейшем, на важной ступени школьного образования, основным средством формирования духовно-нравственных качеств личности являются задания, которые учитель дает ребенку. Для их эффективности важен момент внутреннего принятия положительного отношения к ним. Общепринятые методы воспитания реализуются лишь при достаточно жестком внешнем контроле со стороны взрослых. Однако навязывание ценностей не приносит никакого успеха и длительного положительного эффекта в связи с тем, что в воспитательном процессе основополагающим моментом считается внутренний самоконтроль, действие которого приводит порой к эмоциональному дискомфорту, недовольству собой, если нарушаются проверенные личным опытом правила общественной жизни. Жизненные уроки и опыт, положительный пример, выработка полезной привычки влияют на активизацию самоконтроля и переосмысление ценностей.

Так, организация воспитательной работы в начальной школе в первую очередь предполагает:

– формирование познавательного, коммуникативного, нравственного, физического, эстетического потенциала личности;

– воспитание личности, знающей историю и традиции своей страны;

– создание условий для всесторонней самореализации личности ребенка (эмоциональной, интеллектуальной и т.д.);

– развитие любознательности и познавательного интереса.

Методы психолого-педагогического воздействия можно разделить на два класса:

1. Влияния, создающие нравственные установки, мотивы, отношения, формирующие представления, понятия, идеи.

2. Влияния, создающие привычки, определяющие тот или иной тип поведения.

Более современной, социально-ориентированной и прагматичной считается система классификации методов Г.И. Щукиной, которая выделяет следующие элементы:

– методы разностороннего воздействия на сознание, чувства и волю учащихся в интересах формирования у них нравственных взглядов и убеждений (методы формирования сознания личности);

– методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения;

– методы стимулирования поведения и деятельности.

Условно процесс духовно-нравственного воспитания в школе можно разделить на два этапа. Первый этап характеризуется обучением воспитанников тем нормам и правилам поведения, которые должны способствовать формированию таких понятий, как любовь, добро, мир, Родина. Второй этап – развитие эмоционального переживания, неравнодушия, «трепета сердец». Для достижения этой цели используют наглядные фото- и видео- материалы с яркими, волнующими образами.

Цель таких педагогических практик – формирование устойчивых убеждений. На первый план уже выходят не эрудиция ребёнка и накопленные знания, а внутренние убеждения, которые и стимулируют школьников на активную деятельность. Такой подход успешен, когда у молодых людей формируется готовность инициативно присоединяться к своему же духовно-просветительскому воспитанию.

Неуместно выделение при этом какого-то основного предмета школьной программы, который имеет особое значение в духовно-нравственном воспитании, как и разделения роли учебной и внеурочной деятельности. Квалифицированный педагог предпочитает давать коллективные или парные задания, развивая тем самым уступчивость, товарищество, умение найти компромисс. Так, например, на литературном чтении школьникам предлагается оценить поступки героев рассказов, стихотворений, сказок с позиции общечеловеческих добродетелей. Наряду с этим преподаватель уделяет внимание не только когнитивному компоненту, знанию учебного материала, но и выражению эмоций, поощряет познание, оценку и анализ нравственных поступков и отношений у детей [1].

На феномен ценностной ориентации оказывают влияние и внешние факторы. На уроках изобразительного искусства и музыки идёт всестороннее духовно-нравственное развитие в ключе интерпретации внутренних чувств и переживаний героев и перенос их жизненного опыта в современные реалии. Как следствие, на этой основе происходит самосовершенствование личности школьника.

Абсолют моральных и духовных эталонов складывается в сумме из воспитания и внутренней работы над собой. Воспитательный процесс держится на заранее спрогнозированных ситуациях, в которых подопечные ставят перед собой неизбежно независимого, самостоятельного нравственного выбора. Самосознание, анализ характеристик своей личности выражается у школьников через интерес к поступкам литературных героев, одноклассников, а затем через оценку собственных качеств [2].

Огромную роль играют элективные курсы по изучению истории родного края, культуры страны. Духовно-нравственным потенциалом обладает и работа в школьном краеведческом музее. Отметим, что некоторые исследователи выделяют в качестве главного инструмента воспитания зачатки трудовой деятельности. Трудовые бригады, субботники по уборке внутреннего двора, организация и проведение эколого-просветительских акций создают условия для самостоятельного осмысления своей причастности к «взрослым», на первый взгляд делам, деятельности своего Отечества.

С 1 сентября 2020 года вступили в силу поправки к основному закону «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся в российских школах и вузах, внесённые президентом Российской Федерации В.В. Путиным. Было предложено развивать не только чувство патриотизма и гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам героев, к закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа, но и к природе и окружающей среде.

Также рекомендовалось включить в нормативно-правовой документ статью об основополагающих требованиях к организации воспитания, по которой вводится практика календарных планов воспитательной работы. Таким образом, духовно-нравственное и ценностно-ориентированное воспитание детей и молодежи закономерно является обязательной частью образовательного процесса, охватывая не только получение новых знаний и навыков, но и приобретение духовных, моральных идеалов.

Ориентированы в духе патриотизма и особо значимые поправки в Конституции РФ. В новых статьях говорится как «о тысячетной истории» и сохранении «памяти предков», так и о детях в роли «важнейшего приоритета» государственной политики РФ и создании для них условий по «воспитанию патриотизма, гражданственности и уважения к старшим».

Согласно Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, утверждённой распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. N 996-р (далее - Стратегия), наиважнейшая задача нашего общества – развитие гармоничной личности гражданина России: зрелого, ответственного человека, в котором сочетается любовь к большой и малой родине, общенациональная и этническая идентичность, уважение к культуре, традициям людей, которые живут рядом. Этот документ устанавливает также конкретные, социально-ориентированные действия, учитывающие особенности и потребности современных детей, их психологические реалии [5].

Во-первых, предлагается дальнейшее развитие институтов социализации и воспитания: поддержка семейного воспитания и в системе образования, расширение воспитательных возможностей информационных ресурсов, поддержка общественных объединений в сфере воспитания. Здесь также стоит отметить, что, появляясь на свет, ребёнок практически сразу становится элементом бурно развивающегося информационного поля, порой агрессивного и подавляющего развитие индивидуальности, нравственных качеств. Пропагандистская работа средств массовой информации убивает зачатки чувства долга, ответственности, сострадания, милосердия, и, кроме того, «пресекает на корню» способность к творческому и логическому самостоятельному мышлению, анализу проблемы и поиску возможных путей её решения. Созидательная деятельность и активность сводится к минимуму.

Внешнее искажённое влияние и манипуляции особенно опасны в детском и юношеском возрасте, когда закладывается способность различать «добро» и «зло», формируются нравственные ценности и эталоны, постигается духовная культура своего народа. Данный негативный феномен ускоряется на фоне агрессии общества, конфликтов, жестокости, войн, преступлений и становится обыденным явлением, несоизмеримо уменьшая шансы молодого поколения на нормальное развитие. Мы полагаем, что борьба с этим кризисным положением в обществе, а также восстановлении подлинных духовных основ бытия жизни – единственный «ключ» к успешной социализации детей.

Во-вторых, Стратегия развития воспитания предполагает обновление в самой системе воспитательного процесса на основе внедрения современных технологий в таких областях, как гражданское и патриотическое воспитание, духовно-нравственное развитие, приобщение детей к культурному наследию, физическое развитие и культура здоровья, трудовое воспитание и профессиональное самоопределение, экологическое воспитание.

Стратегия акцентирует внимание на главенствующей роли семьи в воспитании достойного будущего поколения, а ребёнок рассматривается как полноценный, полноправный субъект взаимоотношений со взрослыми в динамично меняющемся мире, наиболее заинтересованный в развитии. В полной мере отражают специфику и важность участия родителей в воспитании ребенка научные исследования В.А. Сухомлинского, а его знаменитая цитата: «Семья – это та первичная среда, где человек должен учиться творить добро», где становится существенной формулой замысла формирования духовно-нравственных качеств личности.

В Стратегии подчёркивается важность взаимного плодотворного сотрудничества всех сфер: государства, семьи, ребёнка, образовательных учреждений и общественных организаций, СМИ, при этом каждая из сторон наделяется особой степенью ответственности. Воспитание, по Стратегии, должно основываться на изучении и принятии таких общепризнанных ценностей, как Родина, гражданственность, патриотизм, культура, наука, социальная справедливость, инновационное развитие.

Осуществляется это за счёт развития у детей нравственных чувств; формирования выраженной в поведении сознательной нравственной позиции; самостоятельного обоснованного и объективного различия «добра» и «зла»; развития сопереживания и формирования позитивного отношения к людям, в том числе к лицам с ограниченными возможностями здоровья и инвалидам; расширения сотрудничества между государством и обществом, общественными организациями и институтами; помощью в формулировании целей, планов, ориентиров детей.

Содержательная часть в Стратегии отводится важности деятельности общественных объединений, содействующих педагогическому процессу, мотивации ребенка к участию в решении задач, затрагивающих его права и интересы разработке и внедрению системы государственно-частного партнерства в сфере воспитания детей.

Данная стратегическая концепция также закрепляет необходимость становления у детей ответственного отношения к домашним обязанностям, и, кроме того, поощряется включение в трудовую и общественно полезную деятельность.

**Выводы.** Таким образом, мы можем выделить среди способов реализации Стратегии следующие механизмы и мероприятия в правовом, организационно-управленческом, кадровом, научно-методическом, финансово-экономическом, информационном пространстве:

1. Проведение мониторинга региональной, федеральной нормативной правовой базы в сфере воспитания в Российской Федерации и разработка предложений по их совершенствованию.
2. Внесение изменений в федеральные государственные образовательные стандарты общего образования в части воспитания и социализации обучающихся в соответствии со Стратегией развития воспитания в Российской Федерации.
3. Разработка региональных программ и планов мероприятий по реализации Стратегии.
4. Анализ, распространение и наполнение банка данных лучших практик и технологий воспитания и социализации, в том числе по проблемам духовно-нравственного воспитания детей, сохранению семейных ценностей.
5. Разработка методических рекомендаций по поддержке деятельности субъектов Российской Федерации по актуальным проблемам развития системы воспитания (в т.ч. трудовое воспитание, гражданско-патриотическое воспитание).
6. Организация и проведение научных исследований: в области воспитания и социализации, семейного воспитания и формирования семейных ценностей, а также по влиянию новых информационных и коммуникационных технологий на развитие ребенка, на их интеллектуальные способности, эмоциональное развитие, на формирование личности.

Среди недостатков данной стратегической концепции социологи и психологи выделяют отсутствие исследования проблемы детского и юношеского эгоизма, цинизма, равнодушия, индивидуализма, максимализма. Какая бы эффективная и продуктивная политика ни проводилась государством и общественными институтами, как бы тщательно ни подходили к вопросам приучения к патриотизму родители, важны заинтересованность и осознанность молодого поколения.

Реальность проводимой работы по духовно-нравственному воспитанию такова, что желаемый результат, во-первых, труднодостижимый и требует огромных затрат, физических и временных, а во-вторых, сложно фиксируемый. Не существует перечня характеристик и методик, по которым можно сказать, что воспитательная деятельность удалась, а уровень сформированности духовно-нравственных качеств личности учащегося приблизился к золотой отметке. Понять человека и его отношение к своей стране и своему народу возможно лишь через длительный период коммуникации. Воспитание не начинается в детском саду и не заканчивается в школе. Культура поведения и духовно-нравственное просвещение – это длительные, динамические, непрерывные процессы длиною во всю жизнь.

#### **Литература:**

1. Веденеева Г.И. Духовно-нравственное воспитание школьников в процессе познания родного края: диссертация ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Г.И. Веденеева. – М., 2018. – 364 с.
2. Возрождение и сохранение традиций духовно-нравственного воспитания: методическое пособие / авт.-сост. Соломенко Л.Д., Данилов С.В., Цветкова И.В., Морозов В.Е. – Ульяновск: УИПКПРО, 2013. – 124 с.
3. Гринёва Е.А. Духовно-нравственные основы экологического образования младших школьников. Учебно-методическое пособие / Е.А. Гринёва Л.Х. Давлетшина О.А. Зотова. – М.: Прометей, 2013. – 77 с.
4. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М., 2009. – 26 с.
5. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года.
6. Шилова М.И. Учителю о воспитанности школьников / М.И. Шилова. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
7. Щуркова Н.Е. Воспитание на уроке / Н.Е. Щуркова. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2007. – 160 с.

**Педагогика**

#### **УДК 378**

**кандидат педагогических наук, доцент Хижная Анна Владимировна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);

**кандидат экономических наук, доцент кафедры «Финансы, бухгалтер и налогообложение» Шпилевская Елена Вячеславовна**  
Частное образовательное учреждение высшего образования «Южный университет (Институт Управления, Бизнеса и Права)» (г. Ростов-на-Дону);

**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)

### **ЮРИДИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ РАКУРС И ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ**

*Аннотация.* Юридическое образование в России является одним из важных факторов становления гражданского общества и отражает особенности цивилизационной культуры. С одной стороны юридическое образование направлено на формирование в обществе уважения к закону и правопорядку, а с другой является базой подготовки управленческих кадров для государственных структур. Сегодняшние студенты юридических Вузов, завтра займут места в аппарате государственного управления. И от того насколько качественным, как с позиции профессионализма, так и с позиции формирования культурной составляющей будет юридическое образование, зависит будущее нашей страны. В этой связи актуальным является вопрос о тенденциях и перспективах развития системы юридического образования не только как системы подготовки профессионалов, но и как комплекса формирования культурных традиций, патриотических взглядов и цивилизационных ценностей. В данной работе рассмотрены вопросы становления и развития отечественного юридического образования и обозначены основные проблемы, имеющиеся на данный момент.

*Ключевые слова:* юридическое образование, реформы, законодательство, изменения, знание, педагогика, высшее образование.

*Annotation.* Legal education in Russia is one of the most important factors in the formation of civil society and reflects the peculiarities of civilizational culture. On the one hand, legal education is aimed at creating respect for the law and the rule of law in society, and on the other hand, it is the basis for training managerial personnel for state structures. Today's students of law schools, tomorrow they will take places in the state administration apparatus. And the future of our country depends on how high-quality legal education will be, both from the point of view of professionalism and from the point of view of the formation of the cultural component. In this regard, the issue of trends and prospects for the development of the legal education system is relevant not only as a system of training professionals, but also as a complex of forming cultural traditions, patriotic views and civilizational values. In this paper, the issues of formation and development of domestic legal education are considered and the main problems that are currently available are identified.

*Keywords:* legal education, reforms, legislation, changes, knowledge, pedagogy, higher education.

**Введение.** Образовательная система Российской Федерации во все этапы своего становления имела одну из ключевых стратегически важных функций – воспроизводство будущего интеллектуального поколения. Вместе с тем, текущее её состояние отражает высокую степень течения процессов, связанных с реформами, нацеленными на введение инноваций, поддержание и стимулирование изменений, что обуславливается множеством факторов. Так, одним из ориентиров сегодняшнего образования, наряду с инновационностью, выступает эффективность, связанная с ориентацией на достижение высоких результатов в области передачи знаний, умений, навыков, культуры и ряда других присущих образовательному процессу функций. Интегрируя учебную и воспитательную функцию, образовательная система становится тем инструментом государства, стимулируя которую оно может влиять на все сферы жизнедеятельности человека. Вместе с тем, важно производить анализ проводимых реформ, что предполагает рассмотрение отдельных образовательных аспектов в разрезе с их исторической значимостью, этапами становления и развития, и многими другими факторами. Все это подчеркивает актуальность заявленной тематики.



Таким образом, формулировка цели статьи – произвести теоретико-исследовательский анализ современного юридического образования в Российской Федерации с позиции исторического ракурса и выявить текущие проблемы, сдерживающие его развитие.

**Изложение основного материала статьи.** Система образования, являясь сферой воспроизводства человеческого капитала выполняет важнейшую общественную функцию. От эффективности организации системы образования зависит сохранение и передача научных знаний и навыков, культурного наследия и нравственных ориентиров [9]. Система образования закладывает фундамент научно-технического и социально-общественного прогресса. [4, 8]. Вместе с тем современное состояние политико-правовых и общественных отношений находится в постоянной трансформации, что находит свое отражение и на системе образования.

При этом к последней предъявляются новые требования, что находит свое отражение в непрерывном реформировании данной отрасли. Это проявляется, в первую очередь, через ориентацию на течение инновационных процессов – вектор образовательного процесса смещается с традиционного, плавно переходя на инновационный. Важным аспектом образовательного процесса в таком случае выступает сам результат обучения, который напрямую отражается за счет личностной характеристики обучающегося – его компетентности, уровня знаний, умений и навыков. Кроме того, особенно важно в данной системе уделять внимание сложившимся чертам личности, его моральным принципам и устоям, которые в культурном контексте развития Российской Федерации приобретают особую значимость [7].

Юридическое образование в России является одним из важных факторов становления гражданского общества и отражает особенности цивилизационной культуры. С одной стороны, юридическое образование направлено на формирование в обществе уважения к закону и правопорядку, а с другой является базой подготовки управленческих кадров для государственных структур. Сегодняшние студенты юридических Вузов, завтра займут места в аппарате государственного управления. И от того насколько качественным, как с позиции профессионализма, так и с позиции формирования культурной составляющей будет юридическое образование, зависит будущее нашей страны. В этой связи актуальным является вопрос о тенденциях и перспективах развития системы юридического образования не только как системы подготовки профессионалов, но и как комплекса формирования культурных традиций, патриотических взглядов и цивилизационных ценностей. Последние реформы, проводимые в системе образования, подчеркивают вышеизложенное с позиции расстановки приоритетов государства в данном направлении развития.

Следует помнить, что построение нового всегда неразрывно связано с исследованием исторического наследия, выявления сильных и слабых сторон, чтоб не допустить ошибок в будущем. В этой связи возникает потребность в рассмотрении истории формирования отечественного юридического образования, начиная от его предпосылок и истоков, заканчивая современностью. Известно, что первые попытки организовать подготовку высококвалифицированных специалистов в области юриспруденции относятся ко времени петровских реформ [1, 5]. Пётр I, желая добиться того, чтобы Россия занимала достойное место среди европейских государств, старался реформировать образование, в том числе и юридическое. Все российские императоры понимали, что государство остро нуждается в грамотных юристах и делало всё возможное для того, чтобы укреплять и развивать эту отрасль науки. Весомую роль в развитии юридического образования сыграл знаменитый учёный-энциклопедист Михаил Васильевич Ломоносов, стоявший у истоков создания Московского государственного университета. Все мы знаем, что в открывшемся в 1755 году знаменитом Московском университете студенты обучались на трёх факультетах: философском, медицинском и юридическом. Это ещё раз доказывает нам, какое значение предавали наличию грамотных юристов. За долгие годы в России были опробованы несколько моделей юридического образования, что в конечном итоге привело к созданию сильной правовой базы деятельности университетов и иных учебных заведений по подготовке правоведов. Серьёзные изменения в системе юридического образования прошли в период революции и образования нового государства – СССР. В первые годы советской власти юридические профессии условно были отнесены к мелкобуржуазным занятиям, однако система юридического образования продолжала развиваться. В последствии юридическое образование в СССР приобрело элитарный характер. Его отличительной особенностью стала ориентация на фундаментальность, такие прикладные направления юриспруденции как криминология, криминалистика и др. получили научную основу. Юрист перестал восприниматься обществом как узкий специалист, теперь это был представитель интеллектуальной профессии. Если в дореволюционной России юриспруденция как правило была связана с адвокатурой и государственной службой, то теперь появляется ряд новых направлений и профессий: криминалист, следователь, оперуполномоченный и др. Популяризации профессии способствуют и массовая культура. Появляются фильмы, книги, спектакли, где представители юридической профессии выступают в главной роли. В общественном сознании юрист – это представитель власти, стоящий на страже общественных интересов [3].

Распад СССР повлек за собой череду преобразований, вызванных сменой общественного строя. В стране появился запрос на новый класс специалистов в области юриспруденции, вектор профессиональной направленности сместился от защиты общественных интересов к защите частной собственности [5]. В разных сферах экономики стал формироваться запрос на юристов, обладающих дополнительными знаниями в области экономики, финансов, строительства. Со стороны рынка труда стал поступать запрос на таких специалистов со знанием юриспруденции как: риелторы, коллекторы, медиаторы, юристы-представители, юристы-консультанты и другие, зачастую не имеющие высшего юридического образования. Это нашло свое отражение и на системе юридического образования, которая, адаптируясь к изменяющемуся рынку, стала предлагать программы переподготовки и повышения квалификации, стали появляться магистерские программы, дающие возможность человеку без высшего юридического образования, после прохождения обучения получить диплом магистра юриспруденции [2].

Реформы и значительные перемены в стране, произошедшие за последние тридцать лет серьёзно сказались на системе высшего профессионального, в том числе юридического, образования. Образование подверглось преобразованиям и сегодня демонстрирует весомые количественные и качественные изменения. Часто данные изменения имеют и негативный характер, связанный с формализацией некоторых аспектов образования, а также с внедрением излишнего количества инноваций. По нашему мнению, целесообразно обратить внимание на следующие проблемы:

1. Нехватка квалифицированных кадров. Данная проблема вытекает из ряда причин. В первую очередь это связано с разрушением системы воспроизводства педагогических кадров именно в юриспруденции, относительно низкие заработные платы в системе науки и образования привели к оттоку квалифицированных кадров [1]. Данная проблема ведет за собой ряд других – нагрузка на высококвалифицированных преподавателей повышается, что влечет за собой их профессиональное выгорание. Конечно, это относится не только к преподавателям из юридической сферы, но в целом, решение данной проблемы скажется на её текущем состоянии в том числе.

2. Популярность профессии привела к высокому спросу на юридическое образование. Учебные заведения в погоне за прибылью снизили планки при осуществлении наборов. В коммерческом образовании практически уже не имеет значение уровень подготовки абитуриента. Часто поступающие не способны освоить программу, но их не отчисляют по все той же экономической причине. В итоге на рынок труда ежегодно попадает огромное число юристов с очень низким качеством

знаний. Данная проблема, в первую очередь, связана с высоким уровнем коммерциализации и формализации образования – все это в долгосрочной перспективе, при отсутствии введения реформ, приведет к еще большему снижению качества обучения.

3. Отсутствие качественного обеспечения прохождения практики будущими специалистами. В своём Указе Президент Российской Федерации от 26.05.2009 № 599 «О мерах по совершенствованию высшего юридического образования в Российской Федерации» обозначил следующие задачи: обеспечить разработку законопроекта и общественно обсудить федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Юриспруденция», который предусматривает увеличение объема практической части, основанной на образовательной программе. Однако, эффективность данного нормативного акта может быть обеспечена только при восстановлении системы взаимодействия учебных заведений с базами практик [6].

Важно отметить, что указанные проблемы носят системный характер и их решение потребует пересмотра самой концепции коммерческого юридического образования. Возможно следует изучить опыт зарубежных стран в данном вопросе. В частности, в Германии, где оценка будущего специалиста и присуждение квалификации не входит в компетенцию учебных заведений, что позволяет с одной стороны повысить качество подготовки, так как учебные заведения стремятся обеспечить как можно более высокие показатели при сдаче государственных экзаменов, а с другой убирает коррупционную составляющую, связанную с так называемой «покупкой дипломов».

**Выводы.** Таким образом, реформирование образования на основе исторического контекста является действительно важным; в тоже время особую необходимость приобретает проведение анализа, нацеленного на выявление текущих проблем и их причин, которые в перспективе влияют на эффективность осуществляемых образовательных процессов. Так, в статье отмечаются три важнейших проблемы образования – они являются не единственными, но в тоже время – одними из самых масштабных, что повышает актуальность их преодоления. Сейчас государству, как одному из ключевых регуляторов образовательной системы, важно производить реформирование всей системы образования, в том числе юридического. Такой подход предполагает множественные не только качественные, но и количественные изменения, нацеленные на общее повышение качества подготовки. Возможно, перспективным станет рассмотрение опыта других стран в контексте юридического образования, что поможет государству идти не по пути собственных ошибок, а успехов других стран.

#### **Литература:**

1. Алексеева Ю.И. Развитие юридического образования в России в XVIII – начале XX века: автореферат диссертации... кандидата исторических наук. – Санкт-Петербург. – 2000 г.
2. Бурьянов С.А., Кривенький А.И. К вопросу о трансформации юридического образования в условиях глобализации права // Ценности и смыслы. – 2019. – №5. – С. 126-146.
3. Ильина Т.Н. Традиции юридического образования и юридической профессии в России и за рубежом: опыт взаимодействия // Новый ракурс. – 2019. – №3. – С. 31-37.
4. Кириченко Н.Б. Проблемы реформирования юридического образования в Российской Федерации (вопросы общей теории и методологии): автореферат диссертации... кандидата юридических наук. – Саратов. – 2004.
5. Маркова С.М. Ретроспективный анализ развития профессионального образования в России // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7. – № 3 (28). – С. 3.
6. Марха Р.Х. Юридическое образование в России: проблемы и перспективы // Образование. Наука. Научные кадры. – 2019. – №4. – С. 65-66.
7. Умарова Н.Р. Реформирование образования на основе использования инновационных технологий // Наука и образование сегодня. – 2021. – №1 (60). – С. 11-12.
8. Фоменко М.В. Философия: Учебно-методическое пособие для студентов технических вузов / Фоменко М.В., Алексеева Л.А., Блащилин О.И., Додонов Р.А., Ищенко А.Н., Нечепоренко Т.Б., Муза Д.Е., Чернышова А.Н., Попов В.Г., Пашков В.И., Тоцкий И.М., Трофимюк В.К. – Донецк, 2010. – (4-е издание)
9. Шпилевская Е.В. Совершенствование механизма управления уровнем жизни населения (на примере Нижегородской области): диссертация... кандидата экономических наук. – Нижний Новгород, 2005

**Педагогика**

**УДК: 37.371**

**кандидат педагогических наук, доцент Хижная Анна Владимировна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);  
**кандидат педагогических наук, доцент Синева Надежда Леонидовна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);  
**студент Гордеев Кирилл Сергеевич**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

### **ВОСПИТАНИЕ СОЗНАТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ**

*Аннотация.* Проблема воспитания сознательного отношения школьников к здоровому образу жизни занимает крайне значимое место, что связано как минимум с увеличением числа всевозможных негативных рисков для здоровья детей, а также распространением среди молодежи вредных привычек. Следует отметить, что масштабность проблемы открывает новые доселе неизученные аспекты в этом направлении. Авторы отмечают, что здоровый образ жизни для современного школьника является не просто условием сохранения собственного здоровья, но также и условием результативной учёбы, социальной жизни, успехов в будущей профессиональной деятельности. В статье даётся определение понятию «здоровый образ жизни», а также выделяются цель воспитания сознательного отношения школьников к здоровому образу жизни, задачи, основополагающие принципы, направления воспитательной работы, критерии сформированности сознательного отношения школьников к здоровому образу жизни и ожидаемые результаты.

*Ключевые слова:* здоровый образ жизни, современная школа, вредные привычки, физкультура, оздоровление, активная деятельность, здоровьесберегающие технологии, учебно-воспитательный процесс.

*Annotation.* The problem of raising a conscious attitude of schoolchildren to a healthy lifestyle takes an extremely important place, which is associated at least with an increase in the number of all kinds of negative risks to children's health, as well as the spread of harmful habits among young people. It should be noted that the scale of the problem opens up new hitherto unexplored aspects in this direction. The authors note that a healthy lifestyle for a modern schoolchild is not just a condition for maintaining their own health, but also a condition for effective study, social life, and success in future professional activities. The article provides a definition of the concept of "healthy lifestyle", and also highlights the goal of raising a conscious attitude of schoolchildren to a healthy lifestyle, tasks, fundamental principles, directions of educational work, criteria for the formation of a conscious attitude of schoolchildren to a healthy lifestyle, and expected results.

*Keywords:* healthy lifestyles, modern school, bad habits, physical education, wellness, activity, health-saving technologies, educational process.

**Введение.** Для нормальной жизнедеятельности каждому человеку необходимо крепкое и устойчивое здоровье. Не секрет, что защита и постоянная работа над собственным здоровьем непосредственным образом положительно влияет на все аспекты жизни индивида и общества, в том числе на эффективность любой деятельности. Поэтапным процессом активного улучшения и сохранения собственного здоровья называют понятием «здоровый образ жизни». Актуальность вышеназванной проблематики в настоящее время можно обосновать увеличением числа возможных негативных рисков для здоровья различного характера, окружающих человечество в современной действительности.

Одной из наиболее значимых проблем современной системы образования выступает проблема воспитания сознательного отношения школьников к здоровому образу жизни. Следует отметить, что согласно Федеральному Закону «Об образовании» здоровье школьников представляет собой приоритетное направление в рамках государственной политики в сфере образования, обучения и воспитания. Так, исследователь А.Н. Каинов отмечает, что здоровый образ жизни для современного школьника является не просто условием сохранения собственного здоровья, но также и условием результативной учёбы, социальной жизни, успехов в будущей профессиональной деятельности [5]. В этой связи необходимо создать у детей потребность в соблюдении норм и правил ведения здорового образа жизни, показать им положительные стороны постоянной работы над собой, своим телом и психофизическим состоянием.

Различные аспекты проблемы воспитания сознательного отношения школьников к здоровому образу жизни нашли отражение в трудах различных исследователей и учёных в данной области:

- проблема формирования здорового образа жизни подростков современной школы, которая была исследована Е.А. Вороновой и А.Е. Завьялова [2, 4];
- проблема профилактики заболеваний и вредных привычек среди молодёжи, которая была затронута Н.Д. Юшук, И.В. Маевым, К.Г. Гуревичем [11];
- проблема применения здоровьесберегающих технологий в учебном процессе, а также формирования здоровьесберегающей компетентности педагогов образовательных учреждений, которая нашла отражение в работах С.В. Кононовой, А.И. Булата и Е.Н. Малых [1, 7];
- проблема физкультурного образования, а также формирования знаний о физической культуре у школьников, которая была исследована Т.И. Пчельниковой, И.С. Мутиным и А.Н. Каиновым [5, 9, 10].

Вышеприведённое свидетельствует о том, что проблема воспитания сознательного отношения школьников к здоровому образу жизни занимает крайне значимое место. Всё же, масштабность данного направления открывает новые доселе неизученные аспекты данной проблемы. Помимо этого, в настоящее время в практике педагогической деятельности наблюдается формализм и утилитарный подход к данной проблеме. Этот факт обесценивает рассматриваемую проблематику и делает условия формирования у подростков навыков ведения здорового образа жизни менее эффективными.

**Изложение основного материала статьи.** Для начала следует дать определение понятию здорового образа жизни. Так, различные учёные и исследователи в данной области трактуют этот термин по-разному.

Т.И. Пчельникова определяет здоровый образ жизни в качестве процесса соблюдения индивидом некоторых ограничений в рамках жизнедеятельности, которые непосредственным образом способствуют укреплению здоровья, высокого уровня жизни [10].

А.Е. Завьялов отмечает, что здоровый образ жизни - это образ жизни человека, ориентированный на профилактику болезней и вредных привычек, а также на нормализацию здоровья. Другими словами, согласно точке зрения исследователя, здоровый образ жизни является определённым списком норм и правил, соблюдение которых даёт максимальный эффект пользы для физического и психического здоровья [4].

Н.Д. Юшук, И.В. Маев и К.Г. Гуревич считают, что здоровый образ жизни по своей сущности это такая деятельность человека, которая необходима в первую очередь для укрепления и сохранения здоровья, его ключевых показателей. Исследователи также отмечают, что начинать работать с данной проблемой нужно уже родителям с их ребёнком, когда он наиболее открыт к изменениям и его привычки ещё достаточно неустойчивы [11].

С.В. Кононова даёт следующее определение понятию здорового образа жизни: единственный нормальный способ осуществления жизнедеятельности, который способен улучшить, сохранить и восстановить здоровье населения. Формирование сознательного отношения граждан к здоровому образу жизни представляет собой ключевую задачу государства. В свою очередь, формирование навыков здорового образа жизни у подростков осуществляется как в школе, так и в семье [7].

Таким образом, здоровый образ жизни - необходимое условие существования любого человека. Следует отметить, что данная проблема несёт комплексный характер, поэтому осуществлять её разрешение можно только системно и поэтапно [3]. Поэтому в рамках работы выделим цель воспитания сознательного отношения школьников к здоровому образу жизни, задачи, основополагающие принципы, направления воспитательной работы, критерии сформированности сознательного отношения школьников к здоровому образу жизни, а также ожидаемые результаты.

Цель воспитания сознательного отношения школьников к здоровому образу жизни следующая: обеспечение в рамках образовательного учреждения таких условий, при которых дети будут иметь возможность и способность сохранять, а также укреплять своё здоровье в течение учёбы и жизнедеятельности.

Задачи воспитания сознательного отношения школьников к здоровому образу жизни, которые необходимы для достижения поставленной цели, можно представить следующим образом:

- пропаганда здорового образа жизни в школе как обыденной жизненной практики, необходимой каждому человеку;
- воспитание основ ведения здорового образа жизни в первую очередь у педагогов, которые обучают учеников;
- формирование у школьников потребности в ведении здорового образа жизни как личностной ценности;
- проведение непосредственной работы над укреплением здоровья детей;

- преобразование ценностного отношения детей к вредным привычкам, предупреждение алкогольных и наркотических зависимостей среди подростков;
- обучение школьников основам борьбы с формами поведения, которые оказывают негативное влияние на организм человека;
- создание адекватных условий для формирования и развития физиологически и психически развитой личности, а также обеспечение фундамента для социальной адаптации детей к условиям внешней среды;
- распространение среди педагогов и школьников обоснованной информации о здоровом образе жизни, основах его ведения и необходимости постоянного развития;
- профилактика различных заболеваний и вредных привычек среди учащихся школы;
- внедрение в процесс обучения педагогических технологий, направленных в первую очередь на бережение здоровья детей;
- формирование у школьников базы теоретических знаний о физиологических возможностях и способностях организма человека;
- формирование у школьников знаний в области юриспруденции (об ответственности за совершение противоправных деяний, вызванных девиантным поведением);

– поэтапное накопление в школе научной и методической базы в области физкультуры и оздоровления организма.  
Для достижения поставленной цели в рамках данной деятельности необходимо опираться на следующие принципы:

- принцип мотивации воспитательной и учебной деятельности;
- принцип рациональной организации времени ребёнка, его активной деятельности в течение дня;
- принцип применения индивидуального подхода, веры в силы каждого ребёнка, проявления доброжелательности к школьникам;
- принцип активного творчества в физкультурно-оздоровительном направлении деятельности;
- принцип включения в учебный процесс различных спортивных кружков и секций;
- принцип обеспечения адекватного восстановления физических и психологических сил (рациональное распределение времени отдыха);
- принцип создания определённой образовательной среды, которая должна непосредственным образом снизить вероятность влияния факторов стресса на организм ребёнка;
- принцип организации целесообразного пространства в рамках учебно-воспитательного процесса для оздоровления детского организма;
- принцип эмоциональной вовлечённости школьников в процесс собственного воспитания в физкультурно-оздоровительном направлении;
- принцип соблюдения элементарных санитарно-гигиенических норм.

В рамках данной проблемы работа в школе должна непрерывно вестись по следующим направлениям:

- интеллектуальное (знания о методах и средствах развития физического потенциала человека);
- двигательное (лучшие образцы моторной деятельности, достигаемые в процессе физического воспитания и спортивной подготовке);
- технологическое (комплексы методических руководств, практических рекомендаций, методики оздоровительной и спортивной тренировки, формы организации физической активности, ее ресурсного обеспечения);
- интенциональное (сформированность общественного мнения, престижность физической культуры в обществе);
- мобилизационное (способность к рациональной организации бюджета времени).

Также необходимо выделить критерии сформированности у школьников сознательного отношения к здоровому образу жизни. В роли таких критериев в данном случае выступают следующие: когнитивный, мотивационно-потребностный, деятельностно-практический, творческий. Можно также выделить и иные компоненты сформированности сознательного отношения школьников к здоровому образу жизни: ценностно-ориентационный, деятельностно-практический и преобразующий.

Если говорить об ожидаемых результатах проведения работы в школе по воспитанию сознательного отношения к здоровому образу жизни у учащихся, то их можно представить следующим образом:

- восприятие школьниками здорового образа жизни как вполне обыденной практики;
- высокий уровень владения навыками ведения здорового образа жизни, как среди педагогов, так и среди учащихся;
- наличие у школьников потребности в ведении здорового образа жизни как определённой жизненной ценности, некоторого личностного ориентира;
- непосредственное укрепление здоровья детей, физической силы;
- снижение общего числа школьников, страдающих от различного рода вредных привычек;
- наличие у школьников знаний, умений и навыков по борьбе с нежелательными для здорового образа жизни формами поведения;
- наличие в школе адекватных условий для формирования и развития физиологически и психически развитой личности, а также фундамента для социальной адаптации детей к условиям внешней среды;
- высокий уровень информированности педагогов и школьников об основах ведения здорового образа жизни;
- активное применение в образовательном процессе здоровьесберегающих педагогических технологий;
- наличие у школьников базы теоретических знаний о физиологических возможностях и способностях организма человека;
- наличие у школьников знаний в области юриспруденции в рамках данной проблемы;
- наличие в школе научной и методической базы в области физкультуры и оздоровления организма.

**Выводы.** Таким образом, одной из наиболее значимых проблем современной системы образования выступает проблема воспитания сознательного отношения школьников к здоровому образу жизни. Здоровый образ жизни для современного школьника является не просто условием сохранения собственного здоровья, но также и условием результативной учёбы, социальной жизни, успехов в будущей профессиональной деятельности [6]. В этой связи необходимо создать у учащихся школы потребность в соблюдении норм и правил ведения здорового образа жизни, показать им положительные стороны постоянной работы над собой, своим телом и психофизическим состоянием. В рамках работы нами были выделены цель воспитания сознательного отношения школьников к здоровому образу жизни, задачи, основополагающие принципы, направления воспитательной работы, критерии сформированности сознательного отношения школьников к здоровому образу жизни, а также ожидаемые результаты работы в данном направлении [8].

В качестве вывода можно отметить, что проведение различных мероприятий в школе по воспитанию сознательного отношения учащихся к здоровому образу жизни непосредственным образом способствует повышению уровня физической

активности среди учащихся школы и общей культуры в сфере сохранения и развития собственного здоровья, активному применению в учебно-воспитательном процессе здоровьесберегающих педагогических технологий. Также активная работа в рамках данной проблемы способствует формированию у школьников знаний, умений и навыков в рамках физкультурно-оздоровительного направления деятельности, сознательного отношения каждого ребёнка как личности к собственному здоровью, полному отказу от различных вредных привычек, созданию в школе определённой базы данных по методологической, диагностической деятельности в сфере физкультуры и оздоровления.

#### Литература:

1. Булат А.И., Малых Е.Н. Портфолио здоровья учащегося начальной школы // Учитель. – 2013. – №5. – С. 10-12.
2. Воронова Е.А. Здоровый образ жизни в современной школе // Феникс, 2012. – С. 20-23.
3. Гладков А.В., Ваганова О.И., Прохорова М.П. Современные педагогические технологии как средство повышения учебной мотивации//Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8. – № 1 (26). – С. 274-276.
4. Завьялов, А.Е. Формирование здорового образа жизни современной молодёжи России: дис. ... канд. социол. наук / А.Е. Завьялов. – М., 2018. – 129 с.
5. Каинов А.Н. Организация работы спортивных секций в школе // Учитель. – 2014. – №4. – С. 153-154.
6. Козырева О.А. Теоретизация и моделирование педагогических условий в профессиональной деятельности научно-педагогического работника // Вестник Минского университета. – 2021. – Т. 9. – № 1. DOI <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-1-3>
7. Кононова, С.В. Здоровьесберегающие технологии в системе начального образования / С.В. Кононова // Научный вестник Государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования "Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт". – 2020. – № 1. – С. 19-22.
8. Кручинина Г.А., Филонов Л.В. Оценка будущими бакалаврами направления подготовки «Физическая культура» сформированности универсальных компетенций // Вестник Минского университета. – 2020. – Т. 8. – № 4. DOI <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-4-3>
9. Мутин, И.С. Формирование знаний о физической культуре в детском возрасте как фактор интеллектуально-развитой личности / И.С. Мутин // Интеграция естественнонаучного и социально-гуманитарного знания в сфере физической культуры и спорта: Материалы научного симпозиума, посвященного 95-летию журнала "ТиПФК", Москва, 04 декабря 2020 года. – Москва: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодёжи и туризма (ГЦОЛИФК)", 2020. – С. 234-239.
10. Пчельникова, Т.И. Физкультурное образование как важнейший компонент здорового образа жизни / Т.И. Пчельникова, А.М. Частихин // Медицина и физическая культура: наука и практика. – 2021. – Т. 3. – № 2(10). – С. 65-69.
11. Юшук Н.Д., Маев И.В., Гуревич К.Г. Здоровый образ жизни и профилактика заболеваний. Учебное пособие. – М.: Практика, 2015. – 346 с.

Педагогика

#### УДК 378.14

кандидат педагогических наук Худяков Евгений Евгеньевич

Автономная некоммерческая организация высшего образования  
«Московский информационно-технологический университет –  
Московский архитектурно-строительный институт» (МИТУ-МАСИ) (г. Москва)

### СОВРЕМЕННОЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

*Аннотация.* В статье анализируются подходы к образовательной траектории будущих педагогов в условиях современных вызовов к профессиональному образованию. Рассматриваются внутренние и внешние факторы успешной профессионализации.

*Ключевые слова:* дидактическая подготовка, воспитательная функция, теоретическое обучение, практическое обучение, внеаудиторная подготовка, педагог.

*Annotation.* The article analyzes approaches to the educational trajectory of future teachers in the context of modern challenges to professional education. Internal and external factors of successful professionalization are considered.

*Keywords:* didactic training, educational function, theoretical training, practical training, extracurricular training, teacher.

**Введение.** В настоящее время на теоретическом и эмпирическом уровнях осуществляется активный поиск форм и методов эффективной подготовки студентов с целью содействия развитию инновационной экономики, различных сфер науки, культуры, социальной защиты населения.

**Изложение основного материала статьи.** Обширен диапазон профессиональных обязанностей педагога, к компетентному и творческому выполнению которых будущий специалист должен быть подготовлен в вузе.

Знания педагогических основ взаимодействуют с психологическими знаниями, так необходимыми современному педагогу для постоянного самообразования, совершенствования, успешного построения профессиональной карьеры, развития творческих способностей [3].

Педагог выступает одновременно субъектом обучающей деятельности и субъектом воспитывающей деятельности. В связи с этим в курсе «Педагогика» студенты изучают как минимум два самостоятельных раздела: «Дидактика» («Теория обучения») и «Теория и методика воспитания». На занятиях по «Дидактике» студент включается в процесс своей дидактической подготовки. Дидактическая подготовка педагога – это педагогический процесс, направленный на формирование дидактической компетентности и дидактической культуры специалиста, обеспечивающей его готовность к продуктивному дидактическому взаимодействию с обучаемыми.

Дидактическая подготовка, как и любой процесс обучения, выполняет в целостном процессе профессионального становления педагога интегрирующую, координирующую, образовательную, воспитательную и развивающую функции. Воспитательная функция дидактической подготовки отражает ее влияние на процесс формирования системы ценностно-эмоциональных отношений будущего педагога к дидактике как отрасли педагогического знания, процессу обучения, самой дидактической подготовке.

Системность задает компонентное содержание педагогического явления. Деятельность позволяет это содержание развивать. Следовательно, при проектировании программ – это необходимо учитывать.

Воспитательные аспекты дидактической подготовки прослеживаются и в ее содержательном компоненте. На основе результатов исследований И.Я. Лернера [4] содержанием дидактической подготовки признаются педагогически адаптированная система дидактических знаний, способов педагогической деятельности, опыта ее творческого осуществления и ценностно-эмоциональных отношений, усвоение которой будущим специалистом обеспечивает формирование его дидактической культуры. При этом каждый элемент содержания дидактической подготовки выполняет специфичные функции. Для них характерно, что каждый предшествующий компонент является условием функционирования последующих, а каждый последующий видоизменяет предыдущие. При этом содержанием дидактической подготовки педагога, осуществляемой в контексте профессиональной деятельности педагога, является по А.А. Вербицкому [1], «ситуация во всей ее предметной и социальной неоднозначности и противоречивости».

Дидактическая подготовка – это целенаправленный процесс, то он должен иметь и определенный результат. Результатом дидактической подготовки педагога станет его дидактическая компетентность (профессиональная культура) в зависимости от избранного ведущего методологического подхода. В соответствии с решаемыми в ходе дидактической подготовки задачами выделяются такие аспекты дидактической компетентности: 1) когнитивный (знаниевый); 2) деятельностный; 3) креативный; 4) эмоционально-волевой.

Для эффективного решения воспитательных задач от будущего педагога требуется сформированность личностно-профессиональной позиции.

Отвечая на запросы общества в современных условиях, российское законодательство гарантирует обеспечение воспитания как неотъемлемой части образования, осуществляемого как во взаимосвязи с обучением, так и в качестве самостоятельной деятельности [6; 8]. При этом приоритетом является воспитание самостоятельной и ответственной личности, стремящейся к самоопределению и самореализации, обладающей активной жизненной позицией. Иными словами, воспитание должно быть направлено на «выращивание и поддержку субъектности воспитанника» [9].

Исследование субъектности личности является одним из приоритетных направлений в психологической и педагогической науках. В психологии основы субъектного подхода были заложены С.Л. Рубинштейном. В понятийном аппарате педагогики также прочно закрепилась категория «субъект». В работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, К.А. Абульхановой-Славской, В.Д. Шадрикова субъектность рассматривается как интегративная характеристика, которая проявляется, прежде всего, в активности, рефлексивности, осознанности ценностных ориентаций [2].

Среди свойств субъекта, составляющих основу субъектности, кроме указанных выше, исследователи выделяют следующие: социальность (включенность субъекта в структуру социальных связей), целостность (единство, интегральность всех видов активности человека), ответственность, способность к саморегуляции, к саморазвитию и самосовершенствованию, творчество.

Субъектность личности, реализуемую в пространстве профессиональной деятельности, исследователи называют профессиональной субъектностью [7]. Представляется, что профессиональная субъектность, являясь по сути видом субъектности, характеризуется теми же элементами с учетом их профессиональной отнесенности. При этом, возможно, профессиональная субъектность педагога будет отличаться, например, от профессиональной субъектности инженера степенью значимости тех или иных элементов, а также наличием частных, «узкоспециальных» элементов.

Одним из важнейших элементов субъектности является субъектная активность, которая может выступать в качестве механизма раскрытия субъектного потенциала личности, в том числе и в профессиональной деятельности. В этом случае следует говорить о субъектно-профессиональной активности.

Профессиональная деятельность педагога всегда включала воспитательную составляющую, однако именно в последние годы роли педагога в воспитании подрастающего поколения уделяется повышенное внимание. На деле же система воспитания в школе не успевает за стремительно меняющимися современными реалиями, педагоги ощущают затруднения в своей воспитательной деятельности. Реализация личностно-профессиональной позиции воспитателя требует от педагога высокого уровня развития его субъектности. Однако работа по актуализации и «наращиванию» субъектности, в том числе и в профессиональной сфере, требует усилий со стороны личности педагога, и чаще всего на это просто не хватает внутренних ресурсов.

Этих действий в процессе обучения недостаточно.

Теоретическое обучение студентов невозможно без освоения практических элементов профессиональной деятельности. Эта задача реализуется путем включения будущих педагогов направления «Образование и педагогические науки» в систему образовательной и социальной практики.

Проблема наличия у будущих педагогов компетенций, связанных с активными действиями в социальной среде, в том числе связанными с организацией социально полезной деятельности с детьми и подростками в каникулярный период, определяется многими факторами: наличием профессиональных психолого-педагогических знаний и опыта успешной реализации конкретных проектов и программ; готовностью к работе в полипрофессиональном сообществе; способностью к активному взаимодействию в команде и принятию решений, обеспечивающих эффективность деятельности; готовностью к социальной и профессиональной мобильности и др. Данная проблема снимается всеми видами практик.

Практика в образовательных организациях, которая начинается как ознакомительная с 1 курса в соответствии с учебными планами дополняется обязательным освоением курсов в рамках учебной программы.

Обязательным элементом профессионального становления студента является включение в систему внеаудиторной деятельности, которая обеспечивает формирование не только опыта социального взаимодействия, но и способствует становлению педагогической позиции, формирует ценностное отношение к будущей профессии. Включаясь во внеаудиторную деятельность, студент за первые два года обучения в вузе проходит путь от участника событий до организатора деятельности, творца, становится инициатором, сочинителем, исполнителем дел, которые проводятся как в рамках учебной группы, института так и за пределами вуза – в школах, социальных учреждениях.

Внеаудиторная деятельность обладает гибкостью и вариативностью содержания, представляет собой систему традиционных событий и ситуативных мероприятий (по запросу, по инициативе и пр.), организуется в тесной взаимосвязи с учебной, научно-исследовательской деятельностью [7].

Исследовательский компонент в подготовке будущих педагогов. Магистранты в своих выпускных квалификационных работах более осознанно стали использовать:

– метод теоретического моделирования, что позволяет постоянно удерживать в поле внимания методологические основы исследования и обращаться к тем граням воспитания, которые открываются только посредством того или иного методологического принципа (например, аксиологический подход более ярко высвечивает ценностные аспекты воспитания, а феноменологический позволяет выделить такие черты в воспитании, которые только начинают проявляться, не имеют четких очертаний, но уже существенно воздействуют на структуру и характер воспитания);

– происходит обращение к ретроспективному анализу процессов образования и воспитания с помощью современного научного языка. Это позволяет выпускникам вуза, с одной стороны, убеждаться в универсальности, стабильности и

всеобщности свойств и характера воспитания, с другой – видеть более тонкие грани современного состояния того или иного явления образования и воспитания;

– специфика педагогических исследований – моделирование процесса (системы) и выявление условий, обеспечивающих продуктивную реализацию в практике тех или иных моделей, технологий, систем, программ. В качестве наиболее часто встречающихся в педагогических изысканиях выделим обозначенные и описанные исследователями условия, необходимые для эффективного/результативного/продуктивного формирования различных видов идентичности: учет возрастных и/или индивидуальных особенностей; учет и/или реализация интересов, мотивов, ценностей; ориентация на субъектность в различного рода процессах; привлекательность групповой/коллективной жизнедеятельности, общность с группой, осознание принадлежности к группе; создание специальных программ (образовательных, просветительных); наличие различного вида пространств (например, воспитательного, поликультурного) и ситуаций, событий; педагогическая поддержка, помощь личности; определенным образом организованная среда; культура педагога; соответствующая направленность семейного воспитания и др.;

– переосмысление педагогического ресурса соревновательности и конкурентности, обоснование их ограничений и рисков;

– возрождение профессионального интереса к методу примера, подтверждение значимости общности, совместности, коллективообразования;

– обоснование роли принципа значимого общения и отношений в образовательной организации;

– исследования идентичности, в центре внимания педагогических исследований социальный (социокультурный) уровень идентичности, поскольку он в большей степени позволяет использовать внешнее влияние на процесс становления и развития того или иного вида идентичности;

– к вопросам реализации дополнительного профессионального образования.

Современный научный язык также открывает новые возможности в понимании воспитания. Сегодня невозможно понять сущностные характеристики педагогического процесса, обучения, образования и воспитания, если не учитывать включенность человека в виртуальное общение и дополненную реальность, если не обратиться к влиянию на процессы воспитания дистантных форм обучения, не описать влияния на воспитание стихийной социализации, глобализации и цифровизации [5].

Задача образования заключается в том, чтобы осознать и реализовывать практики по созданию человеко-ориентированной цифровой образовательной среды через: рефлексирование себя как субъекта и источника данных, цифровых следов и артефактов создания цифровой среды; развитие практик осознанного медиапотребления и повышение уровня цифровой грамотности; осознанный медиаменеджмент и формирование собственной цифровой идентичности. Цифровая среда – реальность нового времени, которая трансформирует отношения между людьми.

Большинство преподавателей добровольно используют цифровую среду и социальные медиа как площадку коммуникации и репрезентации педагогического опыта, построения цифрового следа, проектирование собственной профессиональной и учебной траектории обучающихся.

**Выводы.** Перед образовательными организациями высшего образования стоит задача создания таких условий, которые будут способствовать формированию и «наращиванию» профессионального капитала будущих педагогов, включению их в вариативные практики социально ориентированной профессиональной деятельности.

Повышение эффективности подготовки выпускников можно добиться с помощью применения и на основе внедрения прогрессивных форм организации учебного процесса. Преподаватели реализующие в своей деятельности практико-ориентированные формы обучения, стимулируют у обучающихся желание учиться, стремление добиваться успехов в дальнейшей профессиональной деятельности.

#### **Литература:**

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. Дерябо С.Д. Личность: от субъективности к субъектности // Развитие личности. – 2002. – № 3. – С. 261-265.
3. Гвильдис Т.Ю., Ожерелько А.В. Критерии личностно-профессионального развития современного педагога // Человек и образование. – 2017. – № 1 (50). – С. 40-45.
4. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Просвещение, 1981. – 186 с.
5. Ромм Т.А. Воспитание в современной реальности: перспективы и ограничения // Технологии воспитания в общеобразовательных организациях: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (13-14 апреля 2017 г.); Костромской государственной университет. – Кострома: КГУ, 2017. – С. 8-11.
6. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р) – Режим доступа: [http:// https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html](http://https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html) (дата обращения 11.12.2021).
7. Сыромятников И.В., Ожерельева И.Г., Репин Э.В. Профессионализм, субъектность и самоопределение специалиста: концептуальные подходы к определению и развитию: монография. – М.: Изд-во СГУ, 2009
8. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп.) – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 11.12.2021).
9. Шустова И.Ю. Ориентир воспитания – субъектность воспитанника // Психология и педагогика социального воспитания: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 85-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина / под ред. А.Г. Кирпичника, А.Г. Самохваловой. Кострома: Костромской государственный университет, 2020. – С. 21-26.

УДК 378.2

кандидат филологических наук, доцент кафедры  
гуманитарных дисциплин Цекова Лариса Мухамедовна  
Северо-Кавказская государственная академия (г. Черкесск)

## ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В АНГЛИЙСКОМ ВОПРОСИТЕЛЬНОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ

*Аннотация.* Данная статья посвящена изучению и описанию проблемы исследования языковых средств выражения неопределенности в английском вопросительном предложении. Актуальность исследования определяется недостаточной изученностью языковых средств выражения неопределенности в английском вопросительном предложении. Несмотря на многочисленные работы, в которых объектом исследования являлось вопросительное предложение не все языковые средства выражения неопределенности нашли достаточно полное освещение в лингвистической литературе, поскольку в большинстве работ эта проблема исследовалась в основном с позиции артиклей. Эта проблема требует дальнейшего анализа и изучения, так как существующие работы не дают полного описания всех средств, выражающих неопределенность во всех типах английского вопросительного предложения. Следовательно, языковые средства выражения неопределенности в английском вопросительном предложении остаются не до конца опознанными.

*Ключевые слова:* английский язык, вопросительное предложение, выражение неопределенности, языковые средства.

*Annotation.* This article is devoted to the study and description of linguistic means of expressing uncertainty in the English interrogative sentence. The relevance of the study is determined by the insufficient knowledge of the linguistic means of expressing uncertainty in the English interrogative sentence. Despite the numerous works in which the object of the study was an interrogative sentence, not all linguistic means of expressing uncertainty have found a fairly complete coverage in the linguistic literature, since in most works this problem was investigated mainly from the position of articles. This problem requires further analysis and study, since the existing work does not provide a complete description of all the means expressing uncertainty in all types of the English interrogative sentence. Consequently, the linguistic means of expressing ambiguity in the English interrogative sentence remain not fully recognized.

*Keywords:* English, interrogative sentence, expression of ambiguity, linguistic means.

**Введение.** Объектом исследования явились английские вопросительные предложения, как компоненты вопросно-ответного диалогического единства.

Предмет исследования представлен языковыми средствами выражения неопределенности в английском вопросительном предложении.

Целью данной работы является выявление и рассмотрение наиболее полного диапазона языковых средств выражения неопределенности в английском вопросительном предложении.

Данная цель обуславливает постановку следующих задач:

- исследовать английское вопросительное предложение, главным содержательным признаком которого является неопределенность, ее количественные параметры, объем и языковые средства репрезентации характера неопределенности;
- рассмотреть вопросительное предложение как компонент вопросно-ответного диалогического единства;
- описать языковые средства выражения неопределенности.

В качестве источниковой базы использовались художественные труды классических и современных английских и американских писателей. Методологической основой при написании работы были использованы труды российских и зарубежных исследователей в области теории языка.

Решение поставленных задач осуществляется в работе посредством следующих методов: метода наблюдений над фактами языка с последующим их анализом и интерпретацией, метода оппозиций и синтаксических трансформаций, метода контекстно-логического и количественного анализов.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что в работе изложены основные аспекты изучения языковых средств выражения неопределенности в английском вопросительном предложении.

Практическая значимость. Материал может быть использован для уточнения и развития ряда положений вузовского курса теоретической грамматики, в спецкурсах и спецсеминарах по проблемам изучения категории определенности - неопределенности и английского вопросительного предложения.

Научная новизна работы состоит в том, что в ней сделана попытка анализировать вопросно-ответные диалогические единства как минимальные единицы коммуникации, и что каждый вопрос может быть охарактеризован более полно и адекватно лишь посредством описания прямых ответов на соответствующий вопрос, поскольку сам вопрос является частью той рамочной конструкции, в которой ответная реплика определяет нижнюю границу диалогического единства.

**Изложение основного материала статьи.** Местоименные вопросительные предложения, выражающие так называемый специальный или частный вопрос, характеризуются широкой распространенностью.

Эти вопросы задаются тогда, когда говорящему неизвестен какой-то отдельный элемент, отдельная деталь факта, события, и он обращается к собеседнику, который по предположению говорящего, располагает нужными сведениями и может компенсировать недостающую в специальном вопросе информацию [1].

Местоименные инвертированные вопросы оформляются таким "присутствующим" показателем неопределенности, как вопросительное слово. Информационный "провал" или недостаточность информации, в позиции вопросительного слова создается благодаря значению вопросительного слова - неопределенность.

Этот неизвестный элемент, выраженный вопросительным словом, символизирует обобщенное, неконкретное понятие о направлении, месте, времени, причине действия или лице, совершающем действие, или предмете, над которым совершается действие и так далее [2].

Именно этот обобщенный, неконкретный характер семантики вопросительных слов, с которых начинаются местоименные вопросы, дает право У. Чейфу называть их вопросами с лексическим пробелом, а О. Есперсен в своей «Философии грамматики» сравнивал их с уравнением с одним неизвестным и именовал их «иксовыми» вопросами (X-questions), в которых вопросительное слово выполняет роль «икса» (x) [3].

Задавая специальный вопрос, говорящий просит собеседника решить задачу с одним неизвестным, то есть заполнить информационную лауну («икс») в своем ответе конкретным лексическим содержанием.

Главная функция вопросительного слова, по единому мнению многих лингвистов, состоит в том, чтобы представить один из членов вопросительного предложения в виде 'неопределенного' или 'неизвестного' 1. На вопросы, начинающиеся с



*what, whose, which*, ответные реплики обычно включают имена существительные (единичные или с возможными модификаторами) различных лексико-семантических классов или местоимения, указывающие на предмет или лицо.

Вопросительные слова *what, whose, which* могут употребляться для обозначения как лица, так и предмета или абстрактного понятия. При этом *what* и *which* могут выступать в позиции подлежащего или дополнения и определения соответственно, а *which* к тому же всегда обозначает выбор из ограниченной группы лиц или предметов. Например:

"*What lies beyond the rose - garden?*" "A lake".

[Christie]

Вопросительное местоимение *what* может относиться к лицу, когда оно выступает в позиции предикативного члена; в этом случае спрашивающий интересуется не фамилией или именем человека, а его профессией, занятием, занимаемой должностью и тому подобные и тогда вопрос "*What is he?*" эквивалентен по значению "*What is his profession/occupation?*"

Например:

"*What are you going to be, Norton,*" Sheppard asked in a brittle voice, "*a preacher too?*"

"A space man".

[O'Connor]

Если специальный вопрос, начинающийся с *what* (и гораздо реже с *which*), включает полнозначный глагол широкой семантики "*do*" или глагол "*happen*", то ответная реплика состоит, как правило, из конкретного знаменательного глагола (с зависимыми от него элементами или без них). При этом в большинстве случаев наблюдается грамматическое согласование глагольных форм реплик, хотя в отдельных случаях его может и не быть [4]. Например:

Wyatt... *What have you all been doing?*

Robin: *Chatting, seeing off mothers...*

Если же отвечающий на вопрос собеседник считает, что никакого действия он не совершал, то в своем ответе он неизменно употребляет местоимение "*nothing*". Например:

"*Darling, it seems ages since I've seen you. What have you been doing with yourself all this time?*"

"*Nothing very much.*"

[Maugham]

Ответная реплика, выраженная местоимением "*Nothing*" (с повторением предикативного ядра или без такового), также регулярно используется партнером по диалогу при ответе на стандартный вопрос "*What's the matter?*" всегда воспроизводимый в «готовом» виде. Конечно, и в этом случае ответ может быть иным.

Например:

Mary: *Good heavens: how down in the mouth you look, Jamie. What's the matter now?*

Jamie: *Nothing.*

[O'Neill]

Для специальных вопросов, начинающихся с *how* и *what* (обычно с относящимся к нему предлогом *like*), ответом в отдельных случаях может быть любое качественное прилагательное (единичное или с модификаторами), обозначающее признак предмета. Причем в ответе на вопрос "*What... like?*" может идентифицироваться не только признак, но и сам предмет.

"*What was the weather like?*"

"*Simply wonderful.*"

[Bates]

Для специальных вопросов с *how many/much/far/long, etc.* ответными репликами могут быть просто единичные слова со значением числа, количества, меры и так далее или же эти слова с возможным расширением. Например:

"*How many hours do you put in here?*"

"*Ten.*"

[Bates]

Для специальных вопросов с *when* и *where*, имеющих темпоральное и локативное значение соответственно, прямой ответ может быть выражен только наречием или предложно-субстантивной группой с тем же значением, что и вопросительное слово.

Например:

Clive: *Where is everybody?*

Pamela: *Downstairs. You'd better go down.*

[Shaffer]

Иногда в позиции обстоятельства времени вместо *when* выступает словосочетание *what time* с тем же значением и стимулирует идентичную ответную реплику, что и вопросительное слово "*when*". Например:

Louise: *...What time did you get in?*

Clive: *Midnight.*

[Shaffer]

Для специального вопроса с *why* (*why-question*), который требует указать в ответе причину, характерно то, что реагирующая реплика обычно состоит не из одного слова, а из придаточного предложения (*because clause*) идентичного по своей синтаксической роли вопросительному слову "*why*".

В случае, когда ответная реплика на «почему» – вопрос (*why-question*) выражена придаточным предложением, отпадает необходимость трансформации вопросительного предложения стимулирующей реплики в главное предложение ответной реплики, поскольку такое употребление является нормой для диалогической речи [5].

В отдельных случаях союз "*because*", с которого обычно начинается ответная реплика, не имеет эксплицитного выражения, однако причинная связь между репликами от этого не нарушается.

Например:

"*Why do you leave there?*"

"*We want to do the winter sport.*"

[Hemingway]

Специальные вопросы, начинающиеся с *how* и *what, for*, нередко употребляются в диалогической речи в качестве эквивалентов «почему» – вопроса (*why-question*) и также, как последний, требуют указать в ответе причину.

Например:

"*How do you know you won't have to go through it again and soon?*"

"*Because my appendix is out,*" the newcomer explained.

[Cobb]

Анализ специальных вопросов с учетом типов порождаемых ими ответов показывает, что они характеризуются широким кругом ответных реплик, выраженных практически любой лингвистической формой определенного лексико-морфологического класса, кроме "Yes" и "No".

Это многообразие типов ответных реплик на специальные вопросы обусловлено наличием в языке целого ряда вопросительных слов, играющих роль маркеров вопросительности, способных выступать в различных синтаксических позициях, которые и заполняются в ответах соответствующей лингвистической формой с конкретным содержанием [6].

Местоименное неинвертированное вопросительное предложение еще один вид специального вопроса. Так называемый специальный вопрос с "who". В этом вопросительном предложении основным средством выражения неопределенности является вопросительное слово *who*.

Обобщенное значение вопросительного слова определяет и уточняет границы лексико-семантического поля, из которого собеседник выбирает нужный конкретный элемент, синтаксически коррелирующий с вопросительным словом [7].

Так, например, для специального вопроса с *who*, где оно функционирует в субстантивной позиции как подлежащее или как до-полнение (вместо *whom*), единственно возможным ответом может быть только существительное (единичное или с возможными модификаторами) или местоимение, идентифицирующее лицо.

**Выводы.** Категория определенности-неопределенности одна из категорий семантики высказывания. Ее функцией является, во-первых, актуализация и детерминизация имени, демонстрация его единственности в описываемой ситуации, то есть определенности, либо выражение его отношения к классу подобных ему феноменов, то есть неопределенности.

Категория определенности/неопределенности, во-вторых, неотъемлемая составляющая целого текста, служит основой текстовой категории актуального членения предложения (или функциональной перспективы предложения) и таких категорий, как связность и информативность. Движение информации в тексте идет от известного (определенного) к неизвестному (неопределенному), от темы к реме.

В-третьих, категория определенности – неопределенности является неотъемлемым компонентом значения вопросительности, а главное неопределенности [8].

«Неопределенность» является величиной изменяемой в разных типах подлинно-вопросительных предложений и всегда конкретно локализована, то есть, заключена в каком-либо одном (иногда в двух и более) из членов вопросительного предложения и на фоне полной информационной нагрузки другой части предложения создает информационный «провал», или информационную недостаточность.

В месте недостаточности информации и возникает потребность ее восполнения. В зависимости от локализации и характера средств выражения неопределенности меняется объем (количество) запрашиваемой (восполняемой) информации.

Особенности категории определенности – неопределенности раскрываются при исследовании английских вопросительных предложений, осуществляющих запрос информации указанием на ее отсутствие или недостаточность у спрашивающего и побуждением собеседника к ответу, восполняющему указанный информационный провал. Поскольку всякий вопрос ставит целью устранить неопределенность, неясность чего-либо, то главным содержательным признаком вопроса является неопределенность, ее количественные параметры, объем и языковые средства репрезентации характера неопределенности.

Специфической особенностью собственно вопросительного предложения является то, что оно всегда ходит в паре с ответом и всегда предполагает ответ. Знание того, что считается ответом, равносильно знанию вопроса.

#### **Литература:**

1. Кунин, А.В. Курс фразеологии современного английского языка: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 (050303). – иностр. яз. / А.В. Кунин. – 3-е изд., стер. – Дубна: Феникс+, 2005 (Тип. изд-ва Самар. Дом печати). – 479, [9] с.; 22 см.; ISBN 5-9279-0047-X (в пер.)
2. Лепшокова Е.А. Проблема внедрения информационных технологий в образовательный процесс / Е.А. Лепшокова // 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.
3. Лепшокова Е.А. Эффективность использования информационных технологий в образовании / Е.А. Лепшокова // 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. 223-228
4. Лепшокова Е.А. Способы обучения студентов практическому владению иностранным языком / Е.А. Лепшокова // Ключевские чтения: материалы научно-практической конференции с международным участием. – Карачаевск, 2020. – С. 311-314.
5. Лепшокова Е.А. Основные проблемы научной грамматики современного английского языка / Е.А. Лепшокова // Традиции и инновации в системе образования. Материалы XVI международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 78-81.
6. Лепшокова Е.А., Использование сети интернет в формировании учебно-познавательной потребности у школьников / Е.А. Лепшокова, С.Я. Карасова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-7. – С. 149-156.
7. Лепшокова Е.А. Подходы и методы преподавания грамматики иностранного языка / Е.А. Лепшокова // Традиции и инновации в системе образования. Материалы XI Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 131-135.
8. Смирницкий А.И. Синтаксис английского языка. – Изд. 2. – УРСС. – 2007.

УДК 378.2

кандидат филологических наук, доцент кафедры  
гуманитарных дисциплин Цекова Лариса Мухамедовна  
Северо-Кавказская государственная академия (г. Черкесск)

## ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ СПОСОБОВ ВЫРАЖЕНИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

*Аннотация.* Данная статья посвящена проблеме исследования способов выражения экспрессивности и эмоциональности в английском языке. Актуальность исследования определяется недостаточной изученностью данной проблемы в английском предложении. Несмотря на многочисленные работы ученых, посвященные данной проблеме, не все языковые средства выражения экспрессивности и эмоциональности нашли достаточно полное освещение в методической литературе. Эта проблема требует дальнейшего анализа и изучения, так как существующие работы не дают полного описания всех средств, выражающих экспрессивность и эмоциональность в английском языке.

*Ключевые слова:* экспрессивность, эмоциональность, оценочность, английский язык, лингвистическая литература.

*Annotation.* This article is devoted to the problem of studying the ways of showing expressiveness and emotionality in the English language. The relevance of the study is determined by the insufficient study of this problem in the English sentence. Despite the numerous works of scientists devoted to this problem, not all linguistic means of expressing expressiveness and emotionality have found a sufficiently complete coverage in the methodological literature. This problem requires further analysis and study, since the existing works do not provide a complete description of all the means of expressing expressiveness and emotionality in the English language.

*Keywords:* expressiveness, emotionality, evaluativeness, English, linguistic literature.

**Введение.** Сознание человека способно не только объективно отображать действительность, но и привносить в отражённые образы субъективно эмоциональное впечатление. Этим и объясняется глубокое проникновение эмоциональности во все сферы жизни и деятельности человека. Кроме того, самопознание действительности сопровождается оценкой того, что познаётся. Поэтому основная задача исследования: изучение способов создания эмоционального и оценочного в языке [1].

Целью исследования является раскрыть проблему исследования способов выражения экспрессивности и эмоциональности в языке.

Практическая значимость. Материал может быть использован для уточнения и развития ряда положений вузовского курса теоретической грамматики, методики преподавания английского языка по проблемам изучения категории экспрессивности и эмоциональности в языке.

**Изложение основного материала статьи.** Рассмотрим, что в современной методике понимается под эмоциями, эмоциональностью, экспрессии и экспрессивностью. По определению А.Н. Леонтьева, эмоции – психические состояния, выражающие «оценочное личностное отношение к складывающимся ситуациям, к своей деятельности».

Речевая деятельность, как и всякая любая деятельность личности, протекает на фоне эмоции, сопровождается и поддерживается эмоциями до тех пор, пока речевое действие не завершено [2].

Методы выражения эмоциональной речи делятся на методы эмоционального самовыражения и методы эмоциональной коммуникации.

Методика, используемая для эмоциональности речи, не отличается особой точностью и определённой значимостью. Стремление к преувеличению в живой разговорной речи является результатом потребности человека к образности. Именно поэтому и наблюдается употребление понятий не соответствующих их денотативным значениям. Кроме эмоциональной лексики существует ещё способы использования группы слов, которые называют сами эмоции (*delight, cheerfulness, annoy, gloom, fear*), а также слов, эмоциональность которых зависит от ассоциаций и реакций, связанных с денотатом: (*debate, tears, honor, rain*) [3].

Метод выражения экспрессивности, тесно связан с эмоциональностью.

Экспрессия всегда связана со своеобразными смысловыми оттенками, которые и позволяют говорящему выражать своё отношение к предмету мысли. Способами выражения экспрессии являются усиление выразительности, изобразительности, увеличение воздействующей силы сказанного. Проявление в слове экспрессии сопровождается расширением и усложнением его смыслового объёма [4].

Различают следующие экспрессивные методы:

1. Презрительно – пренебрежительный (*eggheaded* – тупоголовый, *brood* – семья, дети, выводок).
  2. Неодобрительный (*barbarous, ruthless, villainous*).
  3. Шутливый или юмористический: (*to buckle* – жениться, *hair* – волосы, *alive and hiking* – я жив и здоров, *the missis* – жена, хозяйка, *lone* – незамужняя).
  4. Бранный (*bloody* – проклятый).
  5. Интимно – ласковый (*darling*).
  6. Грубый (*mug* – харя, морда).
  7. Иронический (*bluestocking* – учёная женщина).
  8. Экспрессивные оттенки уменьшительности (*cloudlet* – облачко).
  9. Экспрессивные оттенки увеличительности, гиперболизации (*gigantic, enormous*).
- Способы внесения упорядоченности в классификацию экспрессивных оттенков:
1. Оценочные экспрессивные окраски (шутливая, ироническая, неодобрительная, ласкательная).
  2. Экспрессивные окраски без оценочного момента (высокая, приподнятая, торжественная, книжная, нейтральная, разговорная речь) [5].

Различают образную и увеличительную методы проявления экспрессивности.

*e.g. Life was not made merely to be slaved away.*

Некоторые методисты утверждают, что экспрессивность достигается за счёт эмоциональности. Анализ конкретных примеров показывает, что эмоциональность всегда влечёт за собой экспрессивность, а не наоборот.

В российской методике преподавания лингвистики существовало несколько определений экспрессивности и эмоциональности. Так, И.В. Арнольд определяет экспрессивность следующим образом: «Под экспрессивностью мы понимаем такое свойство текста, которое передаёт смысл с увеличенной интенсивностью, выражая внутреннее состояние

говорящего, и имеет своим результатом эмоциональное или логическое усиление, которое может быть, а может и не быть образным» [6].

Одним из наиболее широко распространённых способов, создающих эмоциональную окраску, является необычность сочетания смысловых значений компонентов той или иной фразеологической единицы [Глиссон, 1989: 57].

Например:

*glutton of books* – пожиратель книг  
*In the grip of poverty* – в тисках бедности  
*lame under the hat* – «не все дома»

В перечисленных фразеологизмах налицо семантически двуплановая структура. Подобные выражения составляют большую часть фразеологического состава языка. Взаимосвязь и взаимообусловленность фразеологизма и его эмоциональной окраски, роль значения в определении эмоциональных оттенков, с одной стороны, и их влияние на формирование смыслового содержания, с другой, можно легко проследить на примере кличек и прозвищ, в основе образования которых также лежат метафорические и метонимические переносы:

*Scarlet Whore* («Вавилонская блудница – осудительное наименование римской католической церкви»);

*Jim Crow* (Джим Кроу – презрительная кличка, данная неграм американскими расистами);

*John Bull* (Джон Буль – насмешливое прозвище англичан).

Резкий отрицательный эмоциональный оттенок определяется значением компонентов:

*whore* (проститутка);

*crow* (ворона).

Оценка в ФЕ может выражаться как общим значением, (*too clever by half*) так и при помощи компонентов, входящих в состав фразеологизма, которые и вне ФЕ несут оценочную нагрузку (*goose – гусь, shake – змея, hog, ass – осёл, frog – лягушка*).

*a snake in the grass*

*the biggest frog in the pond*

Как можно заметить, анализация отражает национальное своеобразие, специфику языка и играет большую роль в методах создания эмоциональных оттенков:

Например:

*a goose* – дурак, простофиля

*uncle Sam* – «дядя Сэм» (иронич. прозвище США, расшифровка букв)

Выражение насмешки путём употребления фразеологизма в значении прямо противоположными коннотациями, притворное восхваление, за которым в действительности стоит порицание, называется иронией. Противоположность коннотации состоит в перемене оценочного компонента с положительного на отрицательный, ласковой эмоции на издевку, употреблении слов с возвышенной поэтической окраской по отношению к предметам тривиальным и пошлым, чтобы показать их ничтожество [7].

Например:

*lady of frying pan* – кухарка;

*to be born a bit tired* – родиться усталым

В данных примерах эмоциональные оттенки создаются методом взаимодействия двух взаимоисключающих значений одного из компонентов предметно – логического и контекстуального, основанного на отношении противоположности, что и составляет сущность приёма иронии. Например:

*fine Gentleman* – факт, щеголь

*at a snail's gallop* – черепашиным шагом

Наиболее активным способом создания ФЕ является способ сравнения. Нужно отметить, что метод устойчивого сравнения и метод метафорического сочетания тесно связаны между собой. Семантическая общность методов сравнения и метафоры обуславливается тем, что в их основе лежит сходство определяющего и определяемого, то есть общность сравнения и метафоры в создании фразеологических ассоциаций на основе сходства предметов или явлений. Их различие – в выражении содержания [8].

Например:

*a nod is as good as a wink (to a blind horse)* – намёк понятен; долго объяснять не надо)

*mend like sour ale in summer* – стать хуже, окончательно испортиться

*as green as a gooseberry* – очень неопытный, не созревший.

Сущность образного сравнения заключается в сопоставлении (а не отождествлении) двух качественно различных понятий, относящихся к далёким друг от друга разнородным явлениям. Случаи, когда образность в компаративных ФЕ создаётся за счёт их полного или частичного переосмысления, не так уж многочисленны. Целостное их переосмысление даёт два противоположных результата: оно ведёт либо к полной демотивации фразеологизма, как это имеет место в сравнениях – интенсификаторах:

Метод заведомого преувеличения, повышающий и придающий экспрессивность высказыванию и придающий ему эмфатический характер, называется гиперболой.

Например:

*pick up the pieces* – встать, подняться

*wither smb with a look* – уничтожить взглядом, испепелить.

В рассматриваемых в настоящем разделе эмоциональных ФЕ наблюдается пересечение нескольких приёмов: метафоры и гиперболы, например:

*dance on a volcano* – играть с огнём,

*to comb smb's head with a three-legged stool* – избить кого-либо, сравнения и гиперболы, например:

*as pleased as a dog with two tails*.

Интенсификация смыслового содержания, степени признака, напряжённости действия является неотъемлемой частью фразеологизмов, в которых преобладает эмоциональный компонент значения. Примером подобных фразеологизмов можно считать:

*To eat one's hat* – торжественное заверение съесть свою шляпу, если в что-то, в чем человек уверен, не случится.

*At the Creek calends* – никогда *enough to make a cat laugh* – (*enough to make a horse laugh*) очень смешно, животики надорвёшь.

В этих примерах наряду с образностью наблюдается преувеличение, часто доходящее до абсурда. Но все средства передачи образности ФЕ редко выступают в «чистом» виде, отдельно. Обычно это конвергенция – скопление стилистических приёмов, выполняющих общую функцию и создающих единый образ.

Эмоциональное значение ФЕ создаётся вследствие двух основных причин: изменения дистрибуции (смыслового соотношения компонентов ФЕ, и её отношения к денотату) и «нарушения сложившейся системы дистрибутивных отношений между фразеологическим речением и тем речевым или ситуативным контекстом, в котором оно употреблено» [9].

В данной статье мы рассматриваем необычность сочетания смысловых значений компонентов ФЕ, а также отношения между внутренней формой и значением фразеологизма, которые создают эмоциональную окраску всей ФЕ.

Но в ФЕ *it rains cats and dogs* глагол *to rain* принимает прямое дополнение и с семантической точки зрения данное сочетание нарушает сложившуюся систему смысловых сочетаний данного глагола с наречиями, которые обычно определяют его. Нарушение установившейся смысловой дистрибуции придаёт фразеологизму ярко выраженную эмоциональную окраску, а нарушение грамматической дистрибуции глагола *to rain* в данном случае превращается в языковую норму. В следующих примерах эмоциональная окраска так же обуславливается нарушением смысловых дистрибуций:

*monkey's business* – глупое поведение  
*monkey's allowance* – побой вместо еды

Некоторые дополнения в ФЕ являются необычными, и эта необычность и обуславливает эмоциональную окраску всего фразеологизма [10].

Но нарушение сложившихся языковых дистрибуций не является единственным средством, обуславливающим эмоциональную окраску фразеологизма, оно подчас сопровождается воздействием других языковых факторов. Так, фразеологизм, образованный путём нарушения системы дистрибуции может метафоризироваться, например:

*to eat the air* – букв. есть воздух, т.е. голодать  
*I haven't seen you for ages!* – Век тебя не видел

Нарушением дистрибуции может обуславливаться необычность сравнения, например:

*agree like cats and dogs* – жить в ладу как кошка с собакой

Эмоциональная окраска ФЕ может обуславливаться способом пародирования сложившейся грамматической дистрибуции при нарушении смысловой дистрибуции.

Например:

*admiral of the Fleet* (адмирал флота) пародируется во фразеологизме *admiral of the red* – горький пьяница.

Эмоциональная окраска фразеологизма может обуславливаться и методом употребления сокращённого слова в составе фразеологизма при сохранении обычной смысловой дистрибуции, например, *to keep a bach* – жить холостяком, где *bach* – сокращённая форма от полного слова *bachelor* – холостяк.

**Выводы.** Таким образом, основным средством, обуславливающим наличие окраски фразеологических единицах, является, прежде всего, нарушение обычных смысловых дистрибуций внутри самой фразеологической единицы.

Проведен анализ английского предложения, главным содержательным признаком которого является исследование способов выражения экспрессивности и эмоциональности в языке;

Проведено описание языковых средств выражения исследования экспрессивности и эмоциональности в языке.

**Литература:**

1. Кунин, А.В. Курс фразеологии современного английского языка: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 (050303). – иностр. яз. / А.В. Кунин. – 3-е изд., стер. – Дубна: Феникс+, 2005 (Тип. изд-ва Самар. Дом печати). – 479, [9] с.; 22 см.; ISBN 5-9279-0047-X (в пер.)

2. Лепшопова Е.А. Структурные и семантические особенности фразеологических единиц в современном английском и русском языках / Е.А. Лепшопова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 4 (182). – С. 272-274

3. Лепшопова Е.А. Ирония как один из компонентов эстетической категории комического эффекта / Е.А. Лепшопова // Языки и литературы в поликультурном пространстве России: современное состояние и перспективы развития. материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвященной 85-летию со дня рождения народного поэта КЧР Назира Ахьяевича Хубиева. – Карачаевск, 2020. – С. 226-230.

4. Лепшопова Е.А. Формирование фразеологических единиц в английском и русском языках / Е.А. Лепшопова., С.И. Тамбиева // КФУ Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-1. – С. 159-162.

5. Лепшопова Е.А. Становление фразеологической науки в современном английском языке / Е.А. Лепшопова // Алиевские чтения. Материалы научной сессии. – 2020. – С. 195-199.

6. Лепшопова Е.А. Способы обучения студентов практическому владению иностранным языком / Е.А. Лепшопова // Клычевские чтения: материалы научно-практической конференции с международным участием. – Карачаевск, 2020. – С. 311-314.

7. Лепшопова Е.А. Основные проблемы научной грамматики современного английского языка / Е.А. Лепшопова // Традиции и инновации в системе образования. Материалы XVI международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 78-81.

8. Лепшопова Е.А. Проблема внедрения информационных технологий в образовательный процесс / Е.А. Лепшопова // 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.

9. Лепшопова Е.А. Эффективность использования информационных технологий в образовании / Е.А. Лепшопова // 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. 223-228

10. Смирницкий А.И. Синтаксис английского языка. – Изд. 2. – УРСС. – 2007.

## УДК 376.1

аспирант Чижова Юлиана Владимировна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

**ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У УЧАЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

*Аннотация.* Данное исследование посвящено проблеме изучения особенностей жизненных компетенций у учащихся с расстройствами аутистического спектра. В работе актуализируется необходимость проведения оценки сформированности этих компетенций у учащихся РАС с целью определения направлений коррекционно-развивающей работы и включения таких детей в инклюзивный процесс.

*Ключевые слова:* оценка жизненных компетенций, дети с РАС, прикладной анализ поведения (ПАП).

*Annotation.* This study is devoted to the problem of studying the characteristics of life competencies in students with autism spectrum disorders. The work actualizes the need to assess the formation of these competencies in students with ASD in order to determine the directions of correctional and developmental work and the inclusion of such children in the inclusive process.

*Keywords:* assessment of life competencies, children with ASD, applied behavior analysis (ABA).

**Введение.** Формирование жизненных компетенций – одна из ключевых задач в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Необходимо сформировать те компетенции, которые способствуют полноценной жизни в обществе, адаптации в окружающей среде.

С введением Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ одним из основных требований является освоение жизненных компетенций (навыков) [7]. Для детей с низким уровнем функционирования освоение этих компетенций является основной целью обучения.

Обучение учащихся с РАС в школе – это не самоцель, а важнейший этап включения таких детей в общество [4].

Несмотря на социальную значимость проблема формирования жизненных навыков у учащихся с РАС в условиях инклюзивного образования пока мало изучена.

**Изложение основного материала статьи.** В рамках начальной школы образование учащегося считается эффективным и качественным при условии комплексного продвижения: усвоения образовательной программы и развития в сфере жизненных компетенций (ЖК). ЖК – это одновременно и цель, и средство ее достижения. С одной стороны, учебная деятельность – средство формирования ЖК, с другой стороны, чтобы осуществлять эту деятельность ЖК уже должны быть сформированы.

В процессе разработки Концепции Специального государственного стандарта Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова выделили необходимые направления коррекционной работы в области формирования жизненных компетенций для детей с ОВЗ, в том числе и для детей с РАС:

- развитие у ребенка адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях;
- овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни;
- овладение навыками коммуникации;
- дифференциация и осмысление картины мира и ее временно-пространственной организации;
- осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей.

Переориентация современного образования с академических навыков на жизненные компетенции порождает необходимость и актуальность подбора диагностического инструментария оценки сформированности этих компетенций.

Т.Г. Богданова, Н.М. Назарова отмечают, что оценка сформированности жизненных компетенций детей с ОВЗ, в том числе и детей с РАС, необходима для определения направлений коррекционно-развивающей работы, для оптимального включения таких детей в инклюзивный процесс [2].

Однако, единого целостного подхода к оценке сформированности жизненных компетенций на данный момент пока нет.

В практике сопровождения детей с РАС выделяют различные подходы. Наиболее распространенными являются: эмоционально-смысловой подход (В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, О.С. Никольская); метод структурированного обучения ТЕАССН (Э. Шоплер, Р. Райхлер, Г. Месибов) прикладной анализ поведения (ПАП) (Беррес Фредерик Скиннер, Ивар Ловаас и др), сенсорная интеграция (Джин Айрес) и др. Каждый из обозначенных подходов имеет определенные достоинства и недостатки.

Для эмоционально-смыслового подхода характерно длительное, поддерживающее обучение в тесном контакте ребенка со взрослым. На первых этапах совместной деятельности «делаем вместе» взрослый самостоятельно выполняет часть пока трудных для ребенка действий. Само присутствие ребенка рассматривается как принятие участия в совместной деятельности, например, включение в бытовую ситуацию, в режимные моменты. При этом подчеркивается необходимость создания эмоциональной комфортности в обучающей ситуации (К.С. Лебединская и др., 1989).

На начальном этапе совместно-разделенной деятельности взаимодействия ребенка и взрослого происходит индивидуальная отработка навыков, с дальнейшим включением второго ребенка, т.о. закрепление навыка происходит сначала индивидуально, а затем в ситуации со сверстниками.

Достоинствами эмоционально-смыслового подхода является осмысленное обучение, формирование умений и навыков через развитие эмоционально-аффективной сферы и пр.

Однако, задаче освоения жизненных, социально-бытовых навыков уделено недостаточно внимания.

Перечислим достоинства ТЕАССН-подхода: создание индивидуальной программы коррекции; активное участие родителей в реализации коррекционной программы; ориентация на формирование жизненно необходимых навыков.

Недостатками данного подхода является излишне механистически, искусственно формируемые навыки, которые с трудом переносятся в реальные условия; основное внимание уделяется альтернативным формам коммуникации (карточки, жесты). Понимание и употребление речи имеет второстепенное значение; нежелательное поведение объясняется как следствие недостаточно структурированной среды.

Батарея методик, содержащая тесты, опросники, интервью и другие приемы, направленные на подробную оценку жизненных компетенций, представлены в поведенческом подходе. Проблема формирования жизненных компетенций у аутичных детей, на основании критического обзора Бэрон-Коэна, показывает, что наиболее методически разработанным считается Прикладной анализ поведения («Applied Behavior Analysis» – «АВА» или АВА – терапия), который представляет одну из областей бихевиоризма (S. Varen-Cohen, P. Bolton, 1997). Недостатком можно назвать трудоемкость методики.

Однако, в случае формирования жизненных навыков у детей с РАС с низким уровнем функционирования, применение методик прикладного анализа поведения (ПАП) наиболее оправдан [1;3].

В этой связи исследование особенностей сформированности жизненных компетенций осуществлялось путем применения ПАП методики оценки базовых навыков (ABLLS-R), разработанной ведущим экспертом в области изучения детей с РАС доктором Джеймсом В. Партигтоном (James W. Partington) [6, 8].

Поскольку целью исследования являлось определение состояния жизненных компетенций (навыков), мы условно распределили их по 5 областям:

- ✓ Групповые навыки.
- ✓ Сотрудничество и эффективность поощрений.
- ✓ Социальные навыки.
- ✓ Навыки следования расписанию.
- ✓ Навыки самообслуживания.

Полученная информация позволила определить, насколько ученик с РАС способен включиться в инклюзивный процесс обучения, в социальное взаимодействие со сверстниками, со взрослыми и т.п.

В области групповых навыков, согласно методике ABLLS, тестируются 12 важных параметров (сидеть, соблюдая нормы поведения в маленькой (большой) группе; следить за учителем; поднять руку, чтобы ответить на вопрос и т.д.). Полученные данные позволяют определить: способен ли ребенок с РАС посещать уроки в общеобразовательном классе или формат индивидуальных занятий на данный момент более предпочтителен; способен ли воспринимать фронтальные инструкции или этому навыку нужно обучить; способен ли получать новые знания (навыки) в формате группового занятия и т.п.

В области сотрудничества и эффективности поощрений исследуются 19 навыков (навык взаимодействия с учителем/тьютором; с различными тьюторами; является ли стимулом успешное выполнение задания и т.п.). Исследование в этой области позволяет определить какие занятия, поощряющие предметы являются для ребенка мотивационными и как такое подкрепление влияет на выполнении заданий учителя/тьютора.

Важной жизненной компетенцией является способность социального взаимодействия, поэтому мы исследовали область овладения социальными навыками (адекватно ведет себя рядом со сверстниками, братьями и сестрами; позволяет / адекватно отвечает на дружеские прикосновения сверстников, братьев и сестер; смотрит на других, чтобы начать социальное взаимодействие; просит у сверстников предметы (единичный предмет) и т.д.).

Для полноценного включения в школьную среду детей с РАС необходимы жизненные компетенции, связанные с следованием расписанию. Исследуются навыки: следовать учебному расписанию; самостоятельно выполнить учебную деятельность; сидеть и спокойно ожидать перехода к другой деятельности; завершить задание и отдать работу учителю / отложить материалы и т.д.

Для самостоятельного, независимого нахождения в школьной среде учащихся с РАС должен освоить навыки самообслуживания: одевание, прием пищи, пользование туалетом.

Данные собираются путем наблюдения за учащимся в определенных ситуациях; опроса родителей, педагогов; путем предъявления заданий, сгруппированных по 5 вышеперечисленным областям.

За основу диагностики берется система балльной оценки ABLLS. Критерии оценки отражают качество выполнения задания (понимает ли ребенок инструкцию, использует ли предложенную помощь, может исправить ошибки).

Исходя из критериев оценки, выделены три уровня овладения навыками: достаточный, средний, низкий.

Исследование проводилось на базе ГБОУ школ №1514 и №1536 г. Москвы. В данных школах организованы ресурсные классы. В ресурсном классе школы № 1536 наполняемость составляет 8 учеников, в ресурсном классе школы №1514 – 7 учеников. Средний возраст начала обучения 8 лет. Всем учащимся по заключению ЦППМК было рекомендовано обучение по адаптированной образовательной программе для детей с РАС.

Проведенное исследование показало, что сильными сторонами участников являются хорошо сформированные навыки самообслуживания, выраженные трудности отмечаются в формировании социальных и групповых навыков, недостаточно сформированы навыки следования расписанию и сотрудничество.

Дефициты сформированности навыков сотрудничества и эффективности поощрений объясняются трудностями включения в обучающий процесс; сложностями во взаимодействии с разными специалистами; с непониманием социальных стимулов (например, похвалы или успешно выполненного задания) и пр. Достаточный уровень продемонстрировали 40% (6 человек), средний – 47% (7 человек) и низкий 13% (2 человека).

Проблемы сформированности социальных навыков связаны со сложностями адекватного поведения рядом со сверстниками (не кричать, не убежать) и неумением корректировать свое поведение, наблюдая за поведением сверстников; нежеланием отвечать на дружеское соприкосновение, приветствовать; вовлекать сверстников в игру или быть вовлеченным; сложности установления зрительного, пониманием реакций со стороны окружающих. Достаточный уровень не отмечен ни у одного участника, средний уровень продемонстрировали 13% (2 человека), низкий – 87% (13 человек).

Недостатки сформированности навыка следования расписанию связаны с трудностями в самостоятельном соблюдении правил и распорядка во время учебы, сложностями спокойного перехода от одной к другой учебной деятельности, в самостоятельном выполнении знакомой учебной деятельности и др. Достаточный уровень отмечен у 13% (2 участников), средний – у 47% (7 участников) и низкий уровень показали 40% (6 человек).

Проблемы сформированности групповых навыков в большей степени были связаны с неумением сидеть во время обучения в большой группе соблюдая нормы поведения (не мешать другим: не издавать ненужных звуков, не толкаться и др); неумением ориентироваться на одноклассников, слушать их ответы; следовать групповым инструкциям; с готовностью получать новые знания в групповом обучении. Достаточный уровень не продемонстрировал ни один участник, средний уровень показали 33% (5 человек), низкий уровень отмечен у 67% (10 человек).

**Выводы.** На основании проведенной диагностики были определены имеющиеся у учащихся с РАС дефициты сформированности жизненных компетенций. Трудности отмечены в формировании:

- навыков следования расписанию;
- социальных навыков;
- навыков сотрудничества;
- групповых навыков.

Навыки самообслуживания сформированы достаточно хорошо.

Проведение диагностики по ABLLS, позволило выявить наличие недостатков в области сформированности жизненных компетенций у учащихся с РАС и определить необходимость разработки специальных психолого-педагогических условий, в том числе и составления индивидуальной программы формирования ЖК.

Чем больше жизненных компетенций будет сформировано, тем больше возможностей получит ребенок с РАС для продуктивной интеграции в образовательную и социокультурную среду.

#### **Литература:**

1. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога / С.С. Морозова. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007.
2. Богданова Т.Г. Эвалюация как инструмент управления качеством инклюзивных процессов в образовании / Т.Г. Богданова, Н.М. Назарова // Специальное образование. – 2020. – № 3 (59). – С. 24-39.
3. Веденина М.Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации / Дефектология. – 1997. – № 2. – С. 31-40.
4. Караневская О.В., Яремчук М.В. Помощь детям с особенностями развития на этапе подготовки к школьному обучению: психолого-педагогическая модель // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – С. 19-26.
5. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. / под общей ред. Н.Н. Малофеева. – М.: ФГБНУ «ИКП РАО»
6. Семенович М.Л., Манелис Н.Г., Хаустов А.В., Козорез А.И., Морозова Е.В. Описание методики оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R) // Аутизм и нарушения развития. – 2015. – Т. 13. – № 3.
7. Федеральный государственный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 31.09.2019).
8. ABLLS-R (Assessment of Basic Language and Learning Skills Revised). Dr. James W. Partington Copyright 2006 by Behavior Analysts, Inc.

**Педагогика**

**УДК 378.147**

**старший преподаватель Чувашова Анна Дмитриевна**

Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет) (г. Челябинск)

### **СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕГРАТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

*Аннотация.* Проблема подготовки будущих инженеров применять иностранный язык в профессиональной сфере остается нерешенной, несмотря на активное внедрение различных методов обучения. Осуществление профессиональной деятельности на иностранном языке предполагает применение необходимых знаний и умений, которые являются интегрированными, так как представляют собой результат совместного освоения разных дисциплин, объединяют разные компетенции. Интегративная готовность к профессиональной деятельности на иностранном языке включает и объединяет интегрированные знания и умения при исполнении трудовых функций. Сформированная интегративная готовность является результатом подготовки будущих инженеров к профессиональной деятельности на иностранном языке. Разработана система формирования интегративной готовности будущих инженеров к профессиональной деятельности на иностранном языке. При разработке системы формирования интегративной готовности будущих инженеров к профессиональной деятельности на иностранном языке мы опирались на положения диалектического, системного, интегративного и праксеологического подходов. Система реализуется в соответствии с тремя этапами: ознакомительный, лингва-тренировочный и междисциплинарный. Разработанная система и выявленные организационно-педагогические условия ее успешного функционирования способствуют повышению качества инженерного образования, формируя необходимые интегрированные знания и умения инженера решать профессиональные задачи, используя иностранный язык.

*Ключевые слова:* готовность к профессиональной деятельности, будущий инженер, инженерное образование, трудовые функции, интеграция, междисциплинарность, иностранный язык для специальных целей.

*Annotation.* The problem of training future engineers to apply a foreign language to the professional sphere remains unsolved, despite the active implementation of various teaching methods. Performance of job-related duties using a foreign language requires necessary knowledge and skills integrated as a result of joint mastering of different academic disciplines combining different kinds of competencies. Integrative readiness combines integrated knowledge and skills to perform required work. The developed integrative readiness is the result of training to perform job-related duties applying a foreign language. The authors have suggested a system of future engineers' integrative readiness development. When developing the system, we relied on the approaches: dialectical, system, integrative, and praxeological. The suggested methodology, historiographic analysis, relevant research, official documents, and adopted standards are the foundation for the system development. It is a three-stage system, and the stages are introductory, lingua-training, and interdisciplinary. The suggested system and the identified organizational and pedagogical conditions of its successful implementation improve the quality of engineering education, which contributes to the development of integrated knowledge and skills for engineers to perform job-related duties applying the foreign language.

*Keywords:* professional readiness, future engineer, engineering education, job-related duties, integration, interdisciplinarity, ESP.

**Введение.** Иностранный язык является неотъемлемым инструментом осуществления профессиональной деятельности инженера сегодня согласно регламенту социального заказа общества. Подготовка будущих инженеров к исполнению трудовых функций осуществляется в образовательных организациях на основе ФГОС ВО 3++, согласно которым выпускник, освоивший программу бакалавриата или специалитета должен обладать универсальными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями. Осуществление коммуникации на иностранном языке – это универсальная компетенция, и согласно ФГОС ВО 3++ она необходима для осуществления работы в области следующих типов профессиональной деятельности: научно-исследовательский, проектно-конструкторский, производственно-технологический и технико-эксплуатационный. Согласно проведенному анализу профессиональных стандартов ряда технических специальностей и направлений можно сделать вывод о том, что иностранный язык является необходимым знанием или умением для исполнения трудовых функций инженера в области обозначенных типов профессиональной деятельности. Научно-исследовательский тип профессиональной деятельности объединяет трудовые функции, для исполнения которых знание технического английского языка необходимо для осуществления взаимодействия с иностранными коллегами, для реализации международных проектов, для участия на международных конференциях. Проектно-конструкторский тип профессиональной деятельности представляет трудовые функции, для исполнения которых технический английский язык используется для работы с зарубежными источниками, в целях выполнения технического задания. Производственно-технологический тип профессиональной деятельности включает в себя трудовые функции, для



исполнения которых требуется умение работать с технической документацией на английском языке, оформлять документы, работать с программным обеспечением. Технично-эксплуатационный тип профессиональной деятельности объединяет трудовые функции, для исполнения которых необходимо знание технического английского языка требуется для изучения профессиональной литературы, чертежей и формул. Выделенные необходимые знания и умения являются интегрированными, так как представляют собой результат интеграции разных дисциплин: иностранный язык и профильные дисциплины. В результате освоения дисциплины иностранного языка происходит формирование универсальной компетенции осуществления коммуникации на иностранном языке, а в результате освоения профильных дисциплин – формирование профессиональных компетенций (работа с профессиональной литературой, работа с технической документацией и т.д.) [1]. Так как сегодня система образования на практике все же является предметной, интеграция универсальной и профессиональных компетенций, что привело бы формированию нового интегрированного знания или умения для исполнения трудовых функций, является затруднительной [5]. Проблема подготовки обучающихся к профессиональной деятельности на иностранном языке является предметом изучения многих авторов, предлагающих внедрение таких методов в содержании образования, как: проектное обучение, смешанное обучение, метод кейсов, переводной метод, ролевая игра и так далее [2; 3; 4; 6; 7]. Несмотря на существующее разнообразие методов подготовки, проблема остается нерешенной. Мы считаем, что приобретение интегрированных знаний и умения позволит сформировать интегративную готовность будущих инженеров к профессиональной деятельности на иностранном языке. Мы определяем интегративную готовность будущего инженера к профессиональной деятельности на иностранном языке как свойство личности, когда будущий инженер осознает важность изучения иностранного языка, настроен на преодоление возникающих трудностей в освоении иностранного языка для профессиональных целей, применяет интегрированные знания и умения при исполнении трудовых функций в области основных типов профессиональной деятельности инженера: научно-исследовательский, проектно-конструкторский, производственно-технологический, технико-эксплуатационный. Разработана система формирования интегративной готовности к профессиональной деятельности и выявлены организационно-педагогические условия ее успешного функционирования, что поможет решить заявленную проблему подготовки будущих инженеров.

**Изложение основного материала статьи.** При разработке системы мы опирались на положения диалектического, системного, интегративного и праксеологического подходов. Диалектический подход применяется к изучению генезиса поднятой проблемы, а также к развитию и становлению интегративной готовности, что представляет собой непрерывный процесс перехода от простого к сложному. Системный подход позволяет исследовать готовность с позиций ее морфоструктурного, функционального и генетического анализа. На технологическом уровне применения интегративного подхода мы используем междисциплинарные связи для разработки содержания образования. Праксеологический подход позволяет исследовать профессиональную деятельность инженера и исполняемые трудовые функции.

Цель системы – формирование интегративной готовности к профессиональной деятельности на иностранном языке. В нашем исследовании мы ориентированы на подготовку студентов – бакалавров. Разработанная система формирования интегративной готовности к профессиональной деятельности на иностранном языке реализуется в соответствии с тремя этапами: ознакомительный, лингва-тренировочный и междисциплинарный. Каждый этап состоит из следующих компонентов: ориентирующий, интегративно-содержательный, междисциплинарно-реализующий и контрольно-оценочный. Для успешного функционирования системы выявлены организационно-педагогические условия: необходимое (разработка и наполнение междисциплинарной электронной информационно-образовательной среды) и опционное (разработка и наполнение электронного курса для самостоятельной работы студентов «Английский язык в профессиональной деятельности инженера»). Разработанная система представлена на рисунке (см. рис. 1). Схематично представлены этапы реализации системы (см. рис. 2).

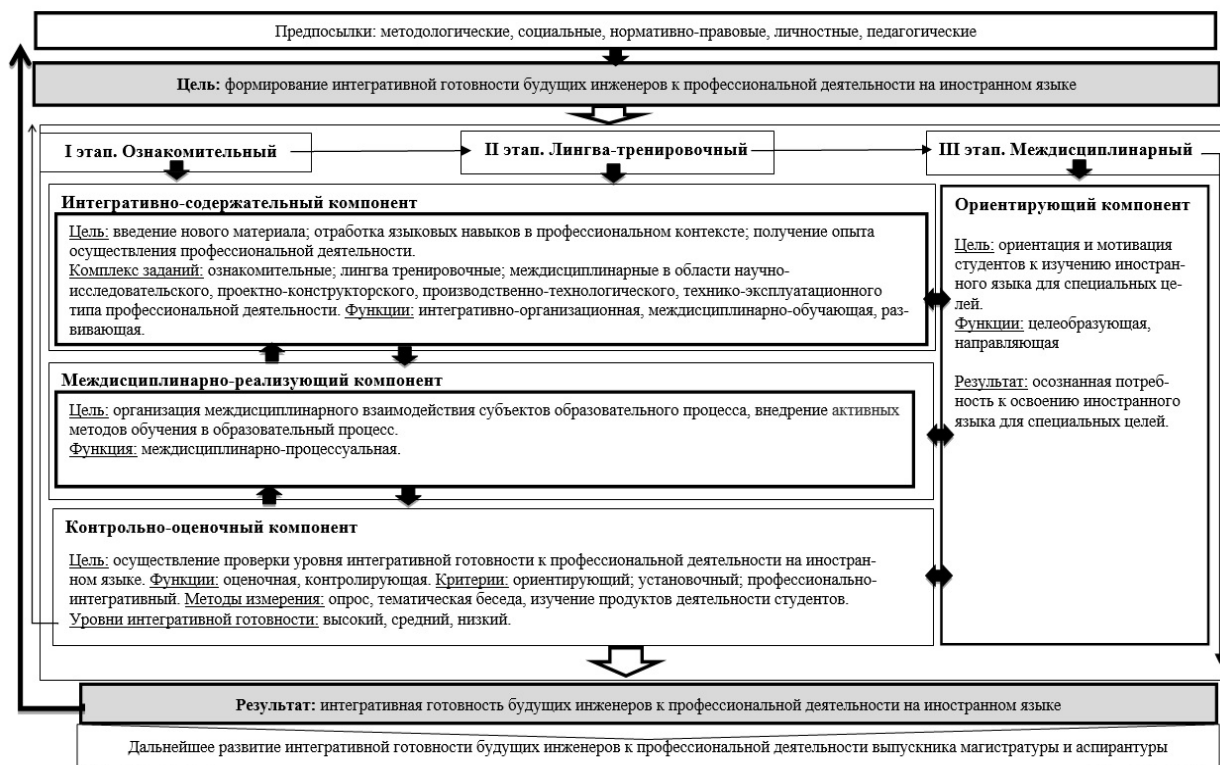


Рисунок 1. Система формирования интегративной готовности

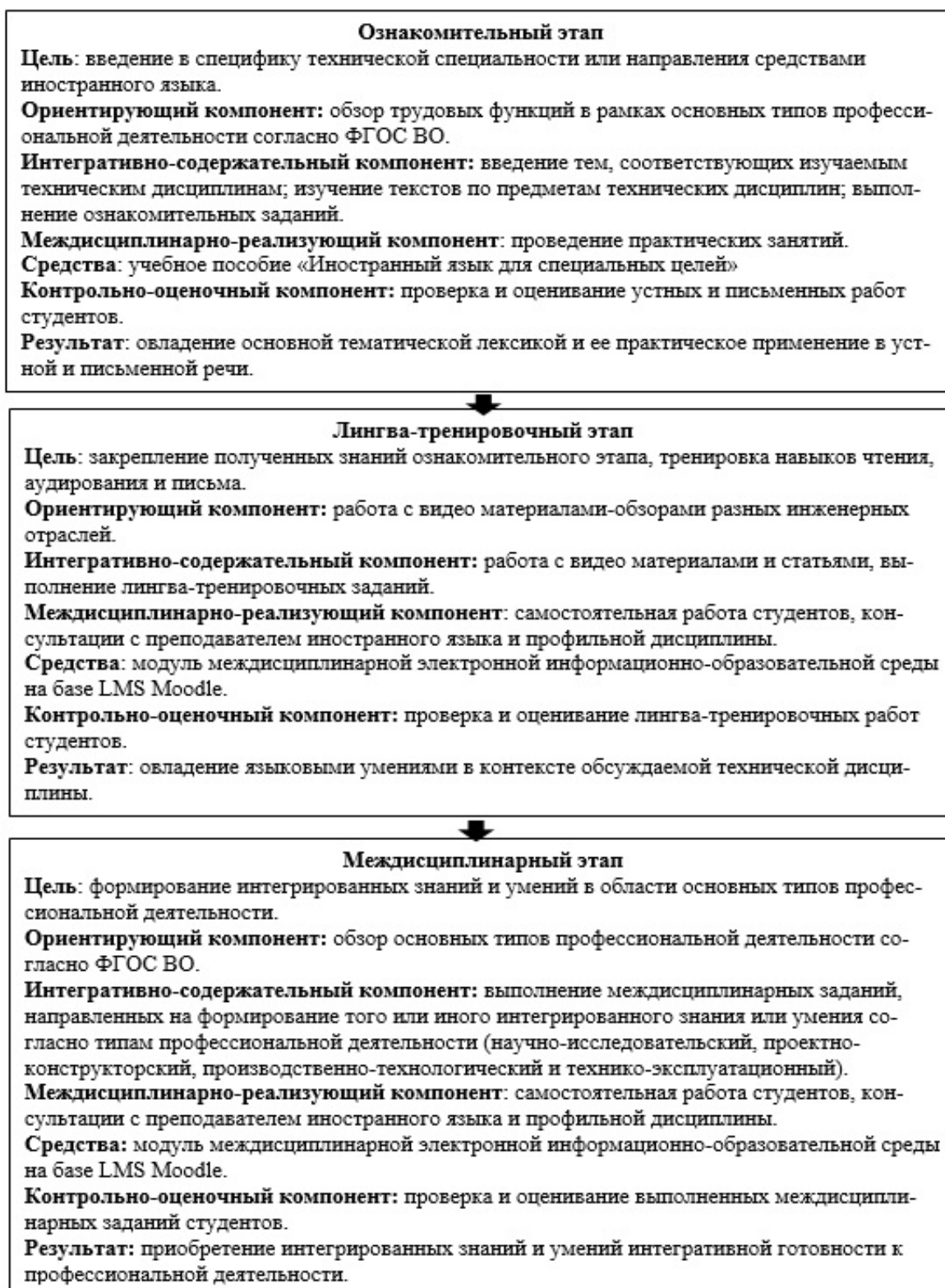


Рисунок 2. Этапы реализации системы

Первый этап реализации системы – ознакомительный. В рамках ориентирующего компонента на этом этапе вводится ознакомительный раздел, который предполагает знакомство студентов с профессиональными стандартами и трудовыми функциями по отношению к своей будущей профессиональной деятельности. Основу интегративно-содержательного компонента составляет учебное пособие «Иностранный язык для специальных целей», которое содержит теоретический материал и ознакомительные задания, направленные на формирование иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере. Разделы учебного пособия соотносятся с общими профессиональными темами студентов в соответствии с их учебным планом, например, энергия и топливо, принципы динамики, дизайн и технологии, электричество и т.д. Междисциплинарно-реализующий компонент системы включает проведение практических аудиторных занятий и следующие активные методы обучения: коммуникативный и грамматико-переводной, так как на ознакомительном этапе реализации системы студенты впервые сталкиваются с профессиональной терминологией, перевод которой должен быть

однозначным и точным, а закрепление происходит в различных коммуникативных ситуациях, имитирующих профессиональные задачи.

Второй этап реализации системы – лингва-тренировочный. В рамках ориентирующего компонента на этом этапе вводится работа с видео материалами, представляющими собой обзор инженерных отраслей с целью погружения в их специфику. Интегративно-содержательный компонент представляет лингва-тренировочные задания, направленные на тренировку навыков чтения, аудирования и письма. Для введения лингва-тренировочных заданий требуется реализация необходимого организационно-педагогического условия – разработка структуры и наполнение междисциплинарной электронной информационно-образовательной среды. Первый модуль среды – лингва-тренировочный используется для представления лингва-тренировочных заданий. Междисциплинарно-реализующий компонент предполагает работу в междисциплинарной электронной информационно-образовательной среде, таким образом, активным методом обучения на этом этапе становится метод смешанного обучения.

Третий этап реализации системы – междисциплинарный. Ориентирующий компонент на данном этапе представляет подробное изучение специфики основных типов профессиональной деятельности (научно-исследовательский, проектно-конструкторский, производственно-технологический, технико-эксплуатационный) с позиции цели, содержания и результата. Интегративно-содержательный компонент вводит междисциплинарные задания, направленные на формирование интегрированных знаний и умений осуществления профессиональной деятельности на иностранном языке. Для введения междисциплинарных заданий также требуется реализация необходимого организационно-педагогического условия – разработка структуры и наполнение междисциплинарной электронной информационно-образовательной среды. Второй модуль среды – междисциплинарный используется для представления междисциплинарных заданий. Приведем примеры междисциплинарных заданий в соответствии с основными типами профессиональной деятельности:

1. Научно-исследовательский: подготовка и презентация сообщений, подготовленных на профессиональную тему на английском языке.
2. Проектно-конструкторский: представление отчетов по изученной технической документации на английском языке.
3. Производственно-технологический: представление плана изготовления объекта или плана реализации производственного процесса на английском языке.
4. Техничко-эксплуатационный: разработка руководства по решению производственных проблем на английском языке.

Междисциплинарно-реализующий компонент предполагает работу в междисциплинарной электронной информационно-образовательной среде, а активным методом обучения на этом этапе становится интегрированный предметно-языковой подход, посредством которого мы используем иностранный язык как средство достижения профессиональной цели, а именно выполнение какого-либо профессионального задания. Технология междисциплинарного взаимодействия преподавателей и студентов в междисциплинарной электронной информационно-образовательной среде представлена на следующем рисунке (см. рис. 3).

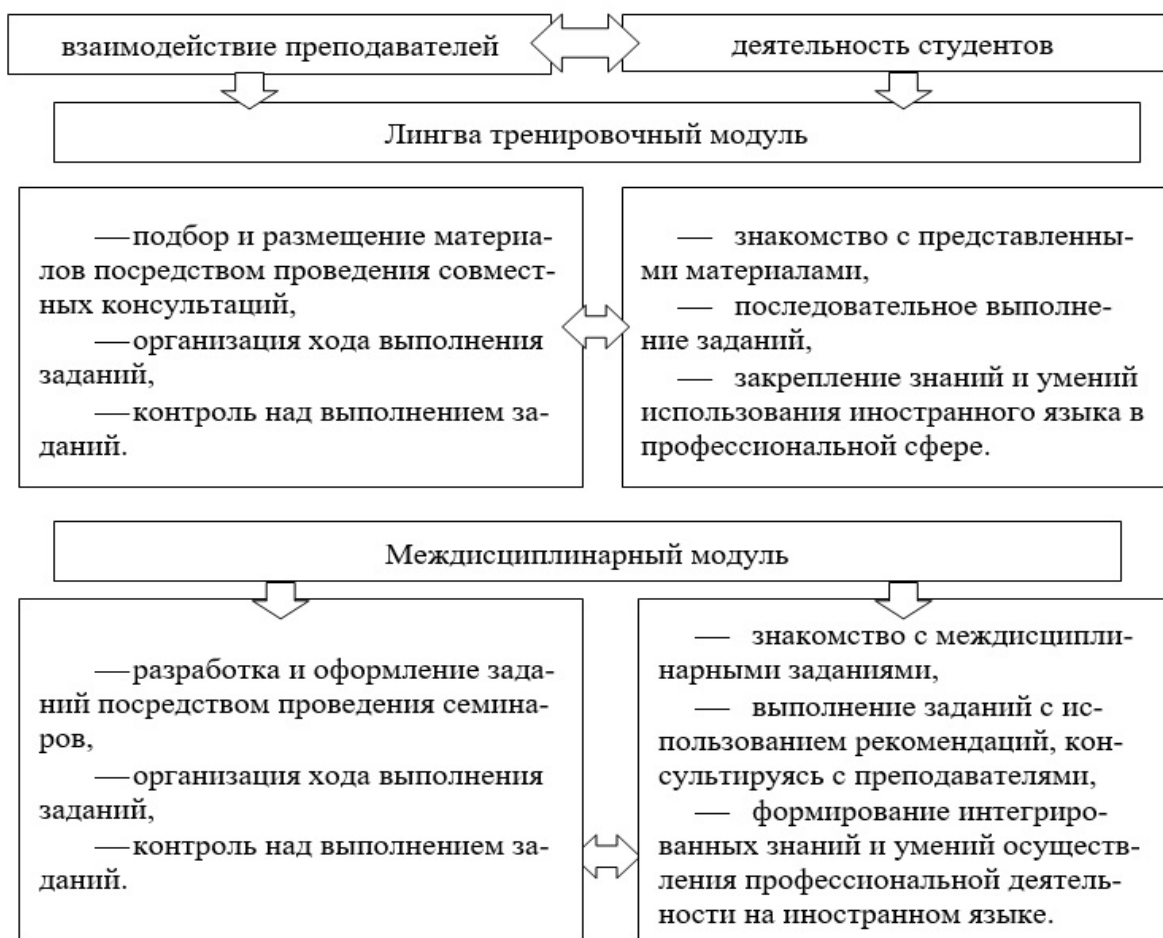


Рисунок 3. Технология междисциплинарного взаимодействия преподавателей и студентов

Введение опционного организационно-педагогического условия – разработка и наполнение электронного курса для самостоятельной работы студентов «Английский язык в профессиональной деятельности инженера» способствует

углублению процесса формирования интегрированных знаний и умений осуществления профессиональной деятельности на иностранном языке, амбициозные студенты могут проходить данный курс в ходе самостоятельной работы во время выполнения лингва-тренировочных и междисциплинарных заданий.

Контрольно-оценочный компонент системы включает в себя осуществление контроля и проверки ознакомительных, лингва-тренировочных и междисциплинарных заданий на соответствующих этапах реализации системы. Судить об уровне интегративной готовности можно с учетом сформированных интегрированных знаний и умений в области типов профессиональной деятельности. Исходя из сформулированного нами определения интегративной готовности будущего инженера к профессиональной деятельности на иностранном языке, мы выделяем следующие критерии: ориентирующий, установочный и профессионально-интегративный. Методика измерения интегративной готовности согласно выделенным критериям включает в себя проведение опроса, тематической беседы, изучение продуктов деятельности студентов. Уровни данной готовности: высокий, средний, низкий.

Представленная система формирования интегративной готовности будущих инженеров к профессиональной деятельности на иностранном языке носит практико-ориентированный характер. Формирование интегрированных знаний и умений происходит во время практических аудиторных занятий или во время самостоятельной работы студентов, система учитывает требования к профессиональной деятельности, регламентируемые профессиональными стандартами.

**Выводы.** Подготовка будущих инженеров к профессиональной деятельности на иностранном языке должна осуществляться на междисциплинарной основе, принимая во внимание конкретное содержание будущей профессиональной деятельности студентов, представленное трудовыми функциями. В результате изучения нормативно-правовых документов и научной литературы, проведенного анализа компонентов интегративной готовности разработана система ее формирования. Результатом внедрения данной системы в образовательный процесс является сформированная интегративная готовность будущих инженеров к профессиональной деятельности на иностранном языке. Внедрение выявленных организационно-педагогических условий ведет к повышению эффективности функционирования системы формирования интегративной готовности будущих инженеров к профессиональной деятельности на иностранном языке.

#### **Литература:**

1. Dobrynina O.L. Interdisciplinary approach to foreign languages teaching for non-linguistic students // Modern scientific research and their practical application. – 2012. – Vol. 31205. No. 3. – P. 37-40.
2. Gluchmanova M. Creation of E-courses in English for Students of Production Technology // TEM Journal. – 2017. – Vol. 6 (3). – P. 613-617. DOI: 10.18421/TEM63-25.
3. Ibatova A.Z., Kuzmenko V.I. Teaching Engineers in Higher Educational Establishments: Didactic Prerequisites // International Journal of Civil Engineering and Technology. – 2018. – Vol. 9 (3). – P. 502-507.
4. Ivanova N.K., Mileyeva M.N. English for specific purposes in Russian technical universities: new challenges in a new world // The Second International Conference on Eurasian scientific development. Proceedings of the Conference. – 2014. – P. 98-101.
5. Kotlyarova I.O., Chuvashova A.D. Educational imitation of basic job function using the knowledge of English among technical major students // International Journal of Instruction. – 2020. – Vol. 14 (1). – P. 303-324. DOI: 10.29333/IJI.2021.14118A.
6. Kovalyova Y.Y., Soboleva A.V., Kerimkulov A.T. Project Based Learning in Teaching Communication Skills in English as a Foreign Language to Engineering Students // International Journal of Emerging Technologies in Learning. – 2016. – Vol. 11 (4). – P. 153-156. DOI: 10.3991/ijet.v11i04.5416.
7. López Garay H., Reyes A. Learning the “Systems Language”: The Current Challenge for Engineering Education // Kybernetes. – 2019. – Vol. 48 (7). – P. 1418-1436. DOI: 10.1108/K-07-2018-0360.

**Педагогика**

#### **УДК 378.4**

**методист, директор Шаповалова Екатерина Борисовна**

Проект «Гастрономическая карта России» Союз в сфере содействия развитию туризма «Гастрономическая карта», Автономная некоммерческая организация (АНО) по развитию национального туризма «АгроЭкоТуризм» (г. Москва);

**доцент Попова Анна Федоровна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск);

**кандидат педагогических наук, доцент Хлабыстина Ольга Федоровна**

Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» в г. Апатиты (г. Апатиты)

### **ОРГАНИЗАЦИЯ КОМПЛЕКСНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ ТУРИСТСКОЙ СИСТЕМЫ В ВИДЕ МОБИЛЬНОГО ПРИЛОЖЕНИЯ «МОБИЛЬНЫЙ ГИД «ГАСТРОНОМИЧЕСКАЯ КАРТА РОССИИ»/ЗАПУСК В ДЕКАБРЕ 2021 ГОДА/КОНЦЕПЦИЯ РАБОТЫ ПРОЕКТА ДО 2035 ГОДА**

*Аннотация.* Данная статья посвящена актуальным методам снижения нестабильности, сложности, неоднозначности и неопределенности (VUCA – мир) организационной потребительской и образовательной действительности посредством применения современных инструментов информационного обеспечения в туризме и их влиянию на развитие привлекательности туристского региона. В частности, предложено концептуальное решение создания и организации деятельности комплексной информационной туристской системы в виде мобильного приложения «Мобильный ГИД Гастрономическая карта России». Актуальность применения современных информационно-коммуникационных технологий в индустрии туризма и гостеприимства связаны с тем, что тенденции роста эффективности в туристской отрасли напрямую зависят от ее информационно-коммуникационных возможностей и ресурсов [6]. Кроме того, актуальность темы статьи связана со значительным усилением роли цифровизации и, как следствие, спроса на мобильные платформы в туристской сфере и заключается в необходимости разработки рекомендаций по применению их в практике коммерческих предприятий, муниципальных учреждений, а также в образовательном процессе при обучении студентов направлений туризма и сервиса.

*Ключевые слова:* Мурманская область; гастрономический туризм; «Мобильный гид Гастрономическая карта России», комплексная информационная туристская система, информационные технологии в туризме, информационное обеспечение туристов, инструменты развития туристической привлекательности, региональный туризм, информационно-навигационные системы, развитие туризма, доступность туристской информации, цифровизация сферы туризма, сфера питания в туристской инфраструктуре, туристическая инфраструктура.

*Annotation.* This article is devoted to current methods of reducing the instability, complexity, ambiguity and uncertainty (VUCA – world) of organizational consumer and educational reality through the use of modern information support tools in tourism and their impact on the development of the attractiveness of the tourist region. In particular, a conceptual solution for the creation and organization of the activities of an integrated tourist information system in the form of a mobile application "Mobile GUIDE Gastronomic Map of Russia" is proposed. The relevance of the application of modern information and communication technologies in the tourism and hospitality industry is due to the fact that trends in increasing efficiency in the tourism industry directly depend on its information and communication capabilities and resources. In addition, the relevance of the topic of the article is associated with a significant strengthening of the role of digitalization and, as a result, the demand for mobile platforms in the tourism sector and lies in the need to develop recommendations for their application in the practice of commercial enterprises, municipal institutions and the educational process in teaching students in the areas of tourism and service.

*Keywords:* Murmansk region; gastronomic tourism; "Mobile Guide Gastronomic Map of Russia", a comprehensive tourist information system, information technologies in tourism, information support for tourists, tools for the development of tourist attractiveness, regional tourism, information and navigation systems, tourism development, availability of tourist information, digitalization of the tourism sector, food in the tourist infrastructure, tourist infrastructure.

**Введение.** Технологические новинки, связанные с возможностями современных устройств связи (смартфонов) на современном этапе развития оказывают значительное воздействие на многие сферы жизнедеятельности общества. Грамотная организация информационного пространства и использование современных информационно-коммуникационных технологий напрямую влияют на успех и востребованность деятельности различных субъектов туристского рынка:

- Для высших учебных заведений это может стать одним из успешных вариантов реагирования на меняющуюся конъюнктуру рынка образовательных услуг и запросы основных стейкхолдеров, позволит выдержать высокую конкуренцию на рынке образовательных услуг и реализовать в итоге модель «предпринимательского» университета [5].

- Предприятия индустрии туризма и гостеприимства в значительной степени зависят от уровня доступности и объективности информационного пространства. Это в том числе обуславливается тем, что процесс принятия решения о потреблении услуги происходит зачастую заблаговременно и в отдалении от места производства услуги.

14 декабря 2021 года при грантовой поддержке Федерального агентства по туризму, состоится запуск первого мобильного приложения по планированию путешествий в сфере гастрономического туризма ГИД «Гастрономическая карта России<sup>1</sup>». В рамках этого проекта потребитель сможет узнать, что и где обязательно нужно попробовать во всех существующих сегментах туристической инфраструктуры в регионах России. Новое приложение поможет туристам составить маршрут путешествия с учетом гастрономических возможностей и особенностей каждого российского региона, включить в план поездок открытые для посещения производственные комплексы, фермерские хозяйства, винодельни.

Отдельных обозначений заслуживают в приложении объекты, ориентированные на прием иностранного гостя. Встроенный планировщик поможет путешественникам выбирать время поездки с учетом актуальных дат проведения гастрономических фестивалей, праздников урожая, ярмарок и т.д. Профессионалам в регионах, а также местным властям ГИД поможет сформировать независимый рейтинг ТОП-20 «туристических гастрономических регионов России». Чем более широко местная кухня и региональные продукты будут представлены в разных сегментах туристской инфраструктуры, тем выше окажется позиция региона.

Дополнительные баллы получают те субъекты, которые внедряют местные блюда и продукты в систему питания протокольных и деловых мероприятий, а также имеют в отелях завтраки, приготовленные из региональных продуктов. Для рестораторов и производителей, которые строят свой бизнес на российской региональной кухне и продуктах, это хорошая возможность рассказать о себе, в том числе туроператорам, формирующим турпродукт территорий.

Критерии, по которым объекты туризма могут стать участниками ГИДа, зафиксированы в Системе добровольной сертификации в сфере гастрономического туризма, зарегистрированной Федеральным агентством по техническому регулированию и метрологии (Росстандарт) в едином реестре – регистрационный номер РОСС RU.П1985.04ГКР0 20 сентября 2018 года. Автор методологии Екатерина Шаповалова [7].

В основе архитектуры, поисковой системы мобильного приложения – сегменты туристкой (туристической) инфраструктуры, что является наиболее актуальным решением в контексте реализации Национального проекта «Туризм и индустрия гостеприимства» и федерального проекта «Развитие туристской инфраструктуры».

**Изложение основного материала статьи.** Современная ситуация характеризуется тем, что внутренний туризм активно набирает популярность среди россиян. Если абстрагироваться от текущего положения в связи пандемией, необходимо готовиться также к приему иностранного гостя и уделять повышенное внимание вопросам питания в сфере туризма. Стоит признать, что ресторанно-гостиничный бизнес – это материально-техническая база сферы гостеприимства и туристской отрасли, а аспект питания является базовой и обязательной составляющей туристского продукта.

К сожалению, идеология, связанная с продвижением и внедрением региональной этнической и субэтнической идентичности народов многонациональной России как конкурентного преимущества, в российском туристическом бизнесе пока не построена.

Более 25 лет, начиная с 90-х годов, российская сфера выездного туризма создавала и формировала спрос на все кухни мира, гастрономию и культурные ценности туристических стран мира. На сегодняшний день общими усилиями сферы выездного туризма и российского ресторанного бизнеса в России построена и отлажена индустрия, где преобладают интернациональные концепции. Устойчивый спрос на интернациональные кухни был сформирован в период расцвета

<sup>1</sup> «Гастрономическая карта России» – межотраслевой проект по развитию сферы туризма, объединяющий тысячи шеф-поваров, рестораторов, отельеров и производителей в регионах России. С момента старта проекта в 2017 году проведены 26 мобильных фестивалей региональной кухни, в т.ч. фестиваль-путешествие по городам-организаторам Чемпионата мира по футболу в 2018 году, фестивали «Кухни народов России» в рамках празднования Дня народного единства, изданы 9 кулинарных книг. Проект реализуется при информационной поддержке Министерства иностранных дел Российской Федерации и Федерального агентства по туризму. Деятельность проекта направлена на продвижение и внедрение в туристическую инфраструктуру российской региональной кухни, региональных продуктов и развитие культуры потребления продуктов питания российского производства. Проект призван привлечь внимание к достижениям российских предпринимателей, а также – к необходимости официального признания государством кухни народов России неотъемлемой частью российской культуры, обязательным аспектом туризма. Автор методологии и руководитель проекта – Екатерина Шаповалова.

выездного туризма, а приход ресторанный рейтинг Красного гида «Мишлен» (фр. Le Guide Rouge Michelin) в Москву по инициативе Правительства Москвы – логическое продолжение всех этих процессов. Можно констатировать, что мир наконец-то видит Россию благодаря появлению российской столицы во всемирно известном гида. В то же время всем агентам сферы гостеприимства России необходимо осознание, что международный гид оценивает готовый продукт, а работать с продвижением нашей российской региональной идентичности на мировом рынке должны сами участники рынка и российское государство. Примером может служить Франция. Согласно исследованиям UNWTO в 2019 году в мире было совершено 1,5 млрд. международных туристических поездок[8]. Это на 4% больше, чем в 2018 году. По данным Межведомственного комитета по туризму Франции (СIT) лидером мирового туризма является Франция (в 2018 году – 89,4 млн. посетителей, в 2019 году – 90 млн. иностранных туристов). Второй с показателем 83,8 млн. человек стала Испания. В то же время именно страны-лидеры мирового туристического рынка являются признанными авторитетами и чемпионами по распространению их национальной гастрономической культуры в мире.

Так, в 2015 году Франция объявила о глобальной кампании по пропаганде французской гастрономической культуры и французской кухни в мире «Вкус Франции» [9], инструментами которой служат в том числе Красный гид «Мишлен» и самый престижный в мире профессиональный поварской конкурс «Золотой Бокюз» (фр. Bourse d'Or) и другие.

Некоторые шаги в этом направлении уже сделаны Министерством иностранных дел Российской Федерации. *Российское внешнеполитическое ведомство оказывает информационную поддержку проекту «Гастрономическая карта России» с момента его старта в 2017 году. Кухня, продукты, гастрономический потенциал и кулинарные традиции народов России из регионов-участников проекта не раз были представлены на площадках МИД России. Особое значение и смысл проект приобрел в свете планов МИД России по созданию департамента «мягкой силы».*

Безусловно, область туризма является «лакмусовой бумажкой», отражением фундаментальных системных проблем в Российской Федерации. Рестораторам сегодня выгоднее открыть пиццерию или суши-бар, чем ресторан русской кухни или кухни народов России.

Несмотря на активизацию позиции власти и бизнеса и образовательных структур многих регионов России, проявляющих интерес к региональной кухне, кухне коренных народов, к региональному продукту, качественному развитию индустрии путешествий в России пока мешает целый ряд проблем.

Питание на маршрутах, за редким исключением, осуществляется без учета особенностей региональной кухни, кухни коренных народов, характерных для региона продуктов питания.

Путешественник ест минимум 2-3 раза в день, а еда как инструмент знакомства с историей и культурой места, пока не имеет региональной идентичности в нашей стране. Ментально российский путешественник пока не разделяет российскую сферу ежедневного питания, где царят все кухни мира и область питания во время путешествий.

Даже в профессиональной среде нет четкой позиции, что российская региональная кухня является обязательным аспектом формирования туристского продукта, что питание в сфере туризма (по сравнению с ежедневным питанием) имеет другое содержание, смысл и состав. По оценкам UNWTO в развитых туристических странах больше 30% расходов туристов на путешествие приходится на питание в ресторанах и покупку продуктов питания, на местную гастрономию.

Отсутствие достаточного количества предложений не дает возможности туроператорам и авторам маршрутов включить этот важнейший аспект при проектировании туристского продукта, а самостоятельным путешественникам планировать посещение соответствующих мест, где можно попробовать местную кухню. Российская региональная кухня внедряется в туристическую инфраструктуру очень медленно и благодаря только энтузиазму наших предпринимателей – представителей малого и среднего бизнеса.

Базовой проблемой является отсутствие эффективного взаимодействия всех профильных ведомств, отвечающих за различные аспекты развития сферы питания в туристической инфраструктуре, развития и продвижения российской региональной кухни, кухни народов России: Минсельхоз, Минпромторг, Ростуризм, МИД, Министерство образования, Министерство просвещения и др.

Созданию условий для развития и внедрения российской региональной кухни в туристическую инфраструктуру страны может способствовать организация межведомственных рабочих групп по институционализации региональных направлений российской кухни, начиная с федерального уровня и заканчивая регионами. Одно из основных препятствий на этом пути - почти полное отсутствие в России индустрии готовых решений и производства регионального продукта для сферы HoReCa. Ряд других связаны с недоступностью или полным дефицитом регионального продукта, частично связанным с отсутствием возможности легализовать производственные процессы переработки дикоросов.

Особого внимания требуют вопросы легализации сферы организации услуг питания в сегменте сельского туризма (агротуризма), а также в рамках деятельности экскурсоводов (гидов), гидов-переводчиков и инструкторов-проводников и другими.

Все перечисленные вопросы требуют комплексного решения и заинтересованности профильных ведомств.

**Выводы.** В декабре 2021 года при грантовой поддержке Федерального агентства по туризму состоится запуск первого в России мобильного гида «Гастрономическая карта России». Формат мобильного приложения, а именно разделение гида по сегментам туристической инфраструктуры, покажет реальную картину на рынке и станет, прежде всего, информационным и методологическим ресурсом для граждан России. В рамках проекта создана методология формирования туристского продукта, экспертиза по вопросам питания для сферы туризма, как отдельной области компетенций. В России более 130 тысяч предприятий питания, но менее 1% предприятий специализируются на российской региональной кухне и являются туристической достопримечательностью регионов России.

Важно отметить, что «Мобильный гид «Гастрономическая карта России», являясь рейтингом регионов, не является рейтингом объектов. Этап запуска первого российского Гида носит просветительско-информационный и аналитический характер. Для того, чтобы осуществлять оценку объектов с целью составления рейтингов, необходимо в первую очередь зафиксировать кратный рост объектов, которые заявлены как специализирующиеся на различных направлениях российской региональной кухни, кухонь народов России. Основываясь на данных, собранных и проанализированных в рамках работы проекта в регионах-участниках в период 2017-2021 гг., количество предприятий питания указанной специализации и объектов гастрономического туризма не превышает 0,5-1% от общего числа предприятий питания в регионе.

Только при условии включения российской региональной кухни в повестку государственной политики Российской Федерации и создания системы поддержки и преимуществ для бизнеса (предприятий МСП), который специализируется на российской региональной/национальной кухне, возможно прийти от периода работы на энтузиазме к количественным и качественным изменениям.

#### **Литература:**

1. AppMetrica: РФ аудитория мобильных приложений и ее поведение // Новости рынка Digital и SMM. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.likeni.ru/events/appmetrica-rf-auditoriya-mobilnykh-prilozheniy-i-ee-povedeniye/> (дата обращения: 28.11.21).

2. Вишнева Е.В., Климова Т.Б., Богомазова И.В. Роль внедрения мультимедийного и интерактивного контента для повышения туристской привлекательности территории // Научный результат. Технологии бизнеса и сервиса. – 2014. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-vnedreniya-multimedijnogo-i-interaktivnogo-kontentadlya-povysheniya-turistskoj-privlekatelnosti-territorii> (дата обращения: 29.11.2021).
3. Глушкова Анастасия Сергеевна. Использование VR- и AR-технологий в туризме // Скиф. – 2020. – №1 (41). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-vr-i-ar-tehnologii-v-turizme> (дата обращения: 29.11.2021).
4. Милорадов К.А. Информационное обеспечение транспортно-логистического обслуживания в индустрии гостеприимства // ТДР. – 2016. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnoe-obespechenie-transportno-logisticheskogo-obsluzhivaniya-v-industrii-gostepriimstva> (дата обращения: 29.11.2021).
5. Попова Анна Федоровна, Хлабыстина Ольга Федоровна. Формирование стратегии университета в новых условиях развития профессиональной среды // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №67-3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-strategii-universiteta-v-novyh-usloviyah-razvitiya-professionalnoy-sredy> (дата обращения: 29.11.2021).
6. Хайретдинова Ольга Айбулатовна. Практический аспект разработки комплексной туристской информационной системы // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. – 2016. – №3 (17). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prakticheskiy-aspekt-razrabotki-kompleksnoy-turistskoj-informatsionnoy-sistemy> (дата обращения: 29.11.2021).
7. РОССТАНДАРТ Федеральное агентство по техническому регулированию и метрологии [Электронный ресурс] URL: [https://www.gost.ru/portal/gost/home/activity/compliance/VoluntaryAcknowledgement/reestr?portal:componentId=11f30a16-f554-4d49-a27a-e277ebf53b2f&portal:isSecure=false&portal:portletMode=view&navigationalstate=JBPNs\\_r00ABXdHAAZhY3Rpb24AAAABABVjb25jcmV0ZURvY3VtZW50AARmcm9tAAAAAQACNDAABmRvY19pZAAAAAEABDM1OTMAB19fRU9GX18\\*](https://www.gost.ru/portal/gost/home/activity/compliance/VoluntaryAcknowledgement/reestr?portal:componentId=11f30a16-f554-4d49-a27a-e277ebf53b2f&portal:isSecure=false&portal:portletMode=view&navigationalstate=JBPNs_r00ABXdHAAZhY3Rpb24AAAABABVjb25jcmV0ZURvY3VtZW50AARmcm9tAAAAAQACNDAABmRvY19pZAAAAAEABDM1OTMAB19fRU9GX18*) дата обращения: 20.09.2021).
8. Всемирная туристская организация ЮНВТО [Электронный ресурс] – URL: <https://www.unwto.org/doi/pdf/10.18111/9789284421152> (дата обращения: 29.11.2021)
9. ТАСС: информационное агентство России [Электронный ресурс] URL: <https://www.tassphoto.com/ru/asset/fullTextSearch/search/23291176/page/1> (дата обращения: 30.11.2021)

Педагогика

УДК 378

**преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин Шарипова Аида Дмитриевна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный университет правосудия» (г. Казань)

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ

*Аннотация.* В статье актуализируется проблема научного описания результатов конфликтологической подготовки человека, носящая сегодня достаточно противоречивый характер ввиду неразработанности соответствующего понятийно-терминологического аппарата. Обоснована необходимость проведения подробного анализа структурных компонентов конфликтологической готовности, невозможного без изучения его родового понятия, которым является психологическая готовность человека к деятельности. Критически переосмыслены представленные в научной литературе варианты описания структуры готовности, недостаточная аргументация и вариативность которых не могут не отразиться на их научной состоятельности. Излагается ряд положений, раскрывающих теоретические предпосылки для дальнейшего изучения составляющих готовности. Доказана необходимость построения структуры готовности в тесной связи с основными компонентами деятельности, взаимообусловленность которых доказывается. В качестве основных элементов структуры конфликтологической готовности предложены потребности и опыт соответствующего вида деятельности человека.

*Ключевые слова:* деятельность, конфликтологическая готовность, опыт, потребности, структура.

*Annotation.* The article updates the problem of scientific description of the results of conflictological training of a person, which is quite controversial today due to the lack of development of the corresponding conceptual and terminological apparatus. The need for a detailed analysis of the structural components of conflict preparedness, impossible without studying its generic concept, which is the psychological readiness of a person for activity, is justified. The options presented in the scientific literature for describing the structure of readiness, the insufficient argumentation and variability of which cannot but affect their scientific viability, have been critically rethought. A number of provisions are presented that reveal the theoretical prerequisites for further study of the components of readiness. The need to build a readiness structure in close connection with the main components of the activity, the interdependence of which is proved, has been proved. As the main elements of the structure of conflict preparedness, the needs and experience of the relevant type of human activity are proposed.

*Keywords:* activities, conflict preparedness, experience, needs, structure.

**Введение.** Стремительный прирост в конце XX века научного знания в области исследования конфликтов и естественным образом происходящая его иррадиация во многие гуманитарные науки, в наши дни привели не только к его расширению, но и к его обособлению и возникновению отдельной учебной дисциплины – конфликтологии. Ее изучение предусматривается в вузах при освоении образовательных программ, подготавливающих студентов к профессиям типа «человек-человек». Понимание такими специалистами основных предпосылок, причин, механизмов и способов преодоления конфликтов априори должно способствовать эффективности их трудовой деятельности, свободной от угроз межличностных противоречий.

Но, как это свойственно сравнительно молодым наукам, не обладающим достаточно развитым методологическим аппаратом, многие теоретические и прикладные аспекты конфликтологии остаются спорными. Одними из наиболее уязвимых в этом отношении вопросов можно считать видение различными исследователями результатов конфликтологической подготовки человека, весьма вариативно раскрываемое в научных работах разного жанра. Из анализа источниковой базы становится ясно, что в качестве таких результатов те или иные авторы представляют личностные качества, компетенции и компетентности, личностные образования, свойства личности и т.д.

Стоит отметить, что эти используемые при трактовке результатов конфликтологической подготовки термины, несмотря на их широкое распространение в научно-педагогической литературе, сами являются далеко не однозначными и дискуссионными. Например, до сих пор на страницах научной печати ведется полемика относительно того, что нужно

считать компетенциями, а что – компетентностью. Для некоторых исследователей эти слова все еще остаются синонимами. Понятия «личностное качество» не существует в серьезной психологической литературе, где справедливо отмечается, что личность включает в себя (кроме всего прочего) и индивидуальные особенности протекания психических процессов и состояний, односторонний взгляд на которые просто невозможен.

**Изложение основного материала статьи.** В этой связи наиболее уместным при описании данных результатов является использование термина «готовность», чья морфологическая и семантическая близость с процессом конфликтологической подготовки очевидна. Логика последовательного движения от подготовки к готовности и детерминация одного другим также не требуют доказательств. При этом понятие готовности одинаково устоялось как в педагогической, так и в психологической науке, не вызывая ни у кого сомнений в своем возможном существовании и содержательном наполнении. Но, если само понятие готовности сегодня носит аксиоматический характер, то его структура все еще является предметом обсуждения. Возможно, именно поэтому в качестве компонентов конфликтологической готовности человека называются такие сходные, либо неравнообъемные и даже взаимоисключающие понятия как направленность, мотивация, отношение, способности, стили, умение, управление [8], компетенции [6], установки, личностные качества, способности [1] и т.д.

Столь обширный спектр предлагаемых исследователями составляющих конфликтологической готовности не является стечением случайных обстоятельств, а мог появиться лишь вследствие недостаточной разработанности структурных компонентов своего родового понятия, которым является готовность в общем ее значении, чаще всего именуемая психологической готовностью к деятельности и изучаемая, главным образом, в психологии. Но и психологи, специализирующиеся на разработке проблемы готовности, такие как М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Р.Д. Санжаева, А.М. Столяренко и др., в своих трудах не едины в решении данного вопроса (см. Табл. 1).

Таблица 1

**Варианты структуры психологической готовности к деятельности**

<b>Автор структуры</b>	<b>Компоненты готовности</b>
Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А.	мотивационные, познавательные, эмоциональные, волевые
Санжаева Р.Д.	мотивационный, ориентационный, операциональный, волевой и оценочный
Столяренко А.М.	мотивационные, познавательные, эмоциональные, волевые, психомоторные
Жукова В.Ф.	сенсорная организация индивида, показатели, которые отвечают многообразным условиям выполнения трудовой деятельности, набор психических свойств, состояний и процессов

Как нетрудно заметить, основную структуру психологической готовности к деятельности образует триада мотивационного, когнитивного и волевого компонентов. Тем не менее, практически в каждой версии структуры психологической готовности к деятельности присутствуют и различные вариации уникальных компонентов. Явно аналогичные принципы дифференциации элементов готовности прослеживаются и при исследовании частных разновидностей данного явления. Так, например, в диссертационной работе С.В. Кусакиной представлена структура готовности к обучению в вузе состоящая из мотивационно-профессионального, когнитивно-темпового и волевого компонентов [4]. Рассматривая структуру психологической готовности к выбору профессии О.А. Капина выделяет мотивационный, рефлексивный, эмоциональный, операциональный компоненты [3].

Таким образом и психологическую готовность человека к деятельности может составлять все тот же многообразный набор компонентов, соответствующий, судя по всему, исключительно личным предпочтениям исследователя. Обращает на себя внимание и тот факт, что причины отбора именно этих компонентов учеными часто вовсе не аргументируются, а описание структуры готовности в изученных работах начинается со следующих пространственных фраз, о том, что «проведенное нами исследование позволило определить следующие компоненты психологической готовности...» [2], «в психологической науке по этому признаку обычно различают...» [9], «исходя из таких представлений ...» [3] и др.

Столь бездоказательное определение структурных компонентов готовности не может явиться убедительным, требуя более развернутого и логически выстроенного объяснения причин именно такого видения структуры данного явления, которому может предшествовать ряд следующих положений.

Во-первых, готовность всегда предвворяет деятельность, это додеятельностная категория, и уже только поэтому включение в ее состав тех или иных элементов деятельности не может быть признано верным. В противном случае готовность будет являться одной из составляющих деятельности, не предвворяя ее, а интегрируясь в нее полностью или частично. Однако возникающая уже в ходе непосредственного осуществления деятельности готовность к ней – это явный нонсенс. Поэтому невозможным становится наличие в структуре готовности мотивационных и операциональных компонентов, являющихся ключевыми элементами деятельности.

Во-вторых, никакая готовность, не существует сама по себе. Она неразрывно связана с какой-либо деятельностью, а потому непременно должна обнаруживать в себе признаки соответствия именно этой форме активности человека. В связи с этим структуру готовности определяет не что иное, как структура деятельности, где одно надстраивается над другим, обуславливая эффективность последнего.

В-третьих, готовность не формируется самостоятельно и одновременно. Единственным механизмом ее становления и развития является образовательный процесс, в ходе которого человек постепенно осваивает каждый раз на более высоком уровне различные аспекты деятельности, к которой он подготавливается. Соответственно и структурные компоненты готовности должны быть способны к своему развитию, предусматривая возможность своего совершенствования, путем прохождения определенных ступеней или уровней.

Данных предпосылок вполне достаточно, чтобы при определении составляющих готовности заблаговременно иметь полное представление о структуре деятельности, к примеру, чтобы исключить возможность совпадения их компонентов. Но и со структурой этой одной из основных категорий психологии все также много неясностей, а сравнительно-сопоставительный анализ научного наследия классиков отечественной психологии, посвятивших описанию деятельности отдельные книги или их разделы, дает нам всю ту же противоречивую картину.

Так, некоторые элементы деятельности, изложенные в работах одного ученого, исчезают, заменяются на другие, либо меняются своими местами в исследованиях другого. Если у К.К. Платонова структура деятельности представлена сочетанием четырех компонентов, первичным среди которых является ее цель [7], то А.Н. Леонтьев раскрывает ее только в трех компонентах, первым из которых является уже ее мотив [5]. Не имея здесь возможности для отдельного подробного



обсуждения элементов деятельности, важно отметить, что никакая из них не осуществима без своего мотива, цели, как предполагаемого результата, а также собственно действий и операций. Далее, опираясь на эту структуру деятельности, становится возможным надстроить над ней элементы основного состава готовности.

Рассматривая первый элемент деятельности необходимо подчеркнуть, что проблема ее мотивации всегда находилась под пристальным взглядом исследователей. Теория установки Д.Н. Узнадзе, теория отношений В.Н. Мясищева, учение о направленности личности К.К. Платонова и Г.Г. Голубева – вот лишь самые известные разработки в данной области, свидетельствующие о том, что мотив не является независимой категорией и тесно связан с потребностью, которая выступает его предпосылкой и движущей силой. А поскольку без потребности мотив возникнуть не может, имеются все основания именно ее считать первичным компонентом готовности к деятельности.

Возвращаясь к основной тематике статьи, важно дать понятие потребностей, образующих конфликтологическую готовность личности. Это нужда, необходимость человека к преодолению какого-бы то ни было конфликта и профилактике конфликтных ситуаций. Но такая потребность не способна самостоятельно породить мотив соответствующей деятельности, тогда когда отсутствуют необходимые условия для этого, ведь невозможно разрешать конфликт, если он отсутствует в действительности? Поэтому именно условия являются той связующей нитью между потребностями конфликтологической готовности и возникновением мотивов реальной деятельности по преодолению конфликта. Когда же такой мотив возникает, сложившись в определенной жизненной ситуации, деятельность по его преодолению может перейти к своему другому компоненту, связанному с формированием ее цели. Фактически, этой целью является один из возможных результатов деятельности по преодолению конфликта. Но определение этой конкретной цели, во многом зависит от того, насколько человек осведомлен о возможных вариантах разрешения конфликтов и от того, имеется ли у него практика в данном виде деятельности. Чем больше таким опытом обладает человек, тем быстрее, точнее и адекватнее происходит формирование данной цели. В тоже время, как нетрудно заметить, именно данный опыт и составляет главное предназначение процесса конфликтологической подготовки, что позволяет считать его следующим компонентом готовности в изучаемой сфере.

Исходя из этого, можно констатировать взаимосвязь цели деятельности и другого компонента готовности, представляющего собой опыт личности и включающий в себя совокупность соответствующих знаний, умений, и навыков.

Наконец, осуществление завершающего компонента деятельности по профилактике, либо преодолению конфликта и вовсе оказывается невозможным без обладания человеком такого опыта, когда все его действия продиктованы наличием соответствующих знаний, умений и навыков.

В связи с этим структура конфликтологической готовности человека может быть представлена в виде двух основных компонентов, которыми являются потребности и опыт человека по предотвращению либо разрешению конфликтных ситуаций (см. Рис. 1).

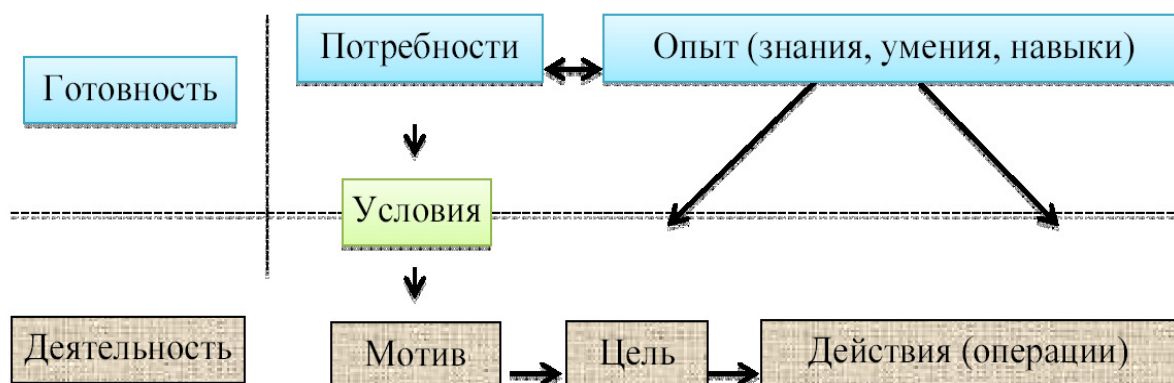


Рисунок 1. Структурная взаимосвязь готовности и деятельности

Следует обратить особое внимание на то, что как потребности, так и опыт обладают тенденцией к своему развитию, постепенно изменяясь от низших своих форм к высшим, и именно поэтому представляют интерес для процесса конфликтологической подготовки. Оказывая непосредственное влияние на деятельности по профилактике, либо преодолению конфликта готовность к ней выступает не только в качестве одной из ее детерминантов, но и фактором эффективности.

**Выводы.** Итак, проведенный психолого-педагогический анализ структуры конфликтологической готовности позволяет выдвинуть ряд обобщений:

- многие представленные в научной литературе термины, характеризующие результаты конфликтологической подготовки, неоднозначны, а потому сами являются источником дальнейших исследовательских ошибок;
- понятие конфликтологической готовности уже устоялось в психолого-педагогических науках, однако вопрос о ее структуре зачастую решается достаточно вольно и слабо аргументированно;
- с педагогической точки зрения основными компонентами конфликтологической готовности следует считать потребности и опыт человека в соответствующем виде деятельности, поскольку именно они способны к развитию в ходе процесса конфликтологической подготовки.

#### Литература:

1. Баранова Т.А. Теоретические основы формирования конфликтологической готовности личности студентов в современном вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4. – С. 114.
2. Готовность и психологические механизмы ее формирования / Р.Д. Санжаева. – Улан-Удэ: Издательство Бурятского государственного университета, 2017. – 208 с.
3. Капина О.А. Структура психологической готовности к выбору профессии // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – Т. 2. – № 3. – С. 205-207.
4. Кусакина С.Н. Готовность к обучению в вузе как психологический феномен: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.13 / Кусакина Светлана Николаевна; [Место защиты: Моск. гос. пед. ун-т]. – Москва, 2009. – 22 с.

5. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т.П. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.
6. Моисеева Е.В., Артемьева Н.П. Роль социально-правовой компетенции в конфликтологической готовности будущих педагогов // Тенденции развития науки и образования. – 2019. – № 55-7. – С. 59-62.
7. Платонов К.К. О системе психологии. – М., «Мысль», 1972. – 151 с.
8. Ремболович Ж.В. Личностно-деятельностный подход в формировании конфликтологической готовности студентов экономических специальностей // Альманах современной науки и образования. – 2008. – № 4-2. – С. 196-198.
9. Столяренко А.М. Прикладная юридическая психология: учебное пособие для вузов / А.М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 639 с.

Педагогика

УДК 378.14.

**кандидат педагогических наук, доцент Шкунова Анжелика Аркадьевна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент Хижная Анна Владимировна**

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

### ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ НАВЫКОВ В РАБОТЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ШКОЛЫ

*Аннотация.* В современном обществе развитие национальных проектов и программ положило начало развитию цифровых навыков обучающихся необходимых для развития и совершенствования своего профессионального образования. Востребованности цифровых навыков уходит далеко за пределы менеджмента и маркетинга, экономики, значимость их возрастает и в педагогической сфере. В статье поставлено описание цифровых навыков, необходимых преподавателю в школе в различных видах его деятельности. К наиболее востребованным цифровым навыкам преподавателя относятся: умение работать в цифровых средах, моделирование 3D объектов, навык по работе в социальных сетях, умение работать с веб-сайтами, навык подключения и установки новых устройств, навык самостоятельного программирования.

*Ключевые слова:* цифровые навыки, виды деятельности преподавателя.

*Annotation.* In modern society, the development of national projects and programs has laid the foundation for the development of students' digital skills necessary for the development and improvement of their professional education. The demand for digital skills goes far beyond management and marketing, economics, and their importance is growing in the pedagogical sphere. The article provides a description of the digital skills necessary for a teacher at school in various types of his activities. The most demanded digital skills of a teacher include: the ability to work in digital environments, modeling 3D objects, the skill of working in social networks, the ability to work with websites, the skill of connecting and installing new devices, the skill of self-programming.

*Keywords:* digital skills, teacher activities.

**Введение.** В современном обществе развитие национальных проектов и программ положило начало развитию цифровых навыков обучающихся, необходимых для развития и совершенствования своего профессионального образования. Цифровые компетенции обучающихся – это готовность использовать цифровые устройства, коммуникационные приложения и сети для доступа информации и владения ею [1, 2, 9].

Международная стаффинговая группа ANCOR при поддержке Microsoft и Американской торговой палаты в России провела исследование о востребованности hard, soft и digital навыков. В опросе приняли участие 373 руководителя и 4013 сотрудников. Было изучено, как компании проводят обучение, какие навыки считают важнейшими и каких, по мнению руководителей, не хватает сотрудникам [2].

Данные исследования показывают, что больше всего сотрудникам российских компаний не хватает цифровых навыков, об этом заявили 44% работодателей. В то же время 24% сотрудников сообщили, что цифровые навыки в их профессии крайне важны. Кроме того, эксперты наблюдают рост потребности в цифровых компетенциях: они приближаются по важности к профессиональным и мягким навыкам и даже опережают «мягкие» навыки по привлекательности инвестиций. Более чем 50% сотрудников отмечают, что готовы инвестировать в развитие своих цифровых навыков.

Цифровые навыки наиболее востребованы в образовательных организациях, которые находятся крупных городах так как там большее количество цифровых устройств. Цифровыми навыками обладает в большей степени более молодое население так как им проще адаптироваться к быстро меняющимся условиям среды. Востребованности цифровых навыков уходит далеко за пределы менеджмента и маркетинга, экономики, значимость их возрастает и в педагогической сфере [4, 6].

Владение цифровыми навыками на базовом уровне позволит будущему преподавателю не только управлять знаниями, но и быть ответственным к той информации, которую он использует. Также цифровые навыки сделают преподавателя более конкурентоспособным, особенно если это навыки среднего или высокого уровня т.к. многим образовательным организациям до сих пор не хватает преподавателей, обладающих цифровыми навыками.

Целью публикации является изучение применения цифровых навыков в различных видах деятельности преподавателя.

В работе были поставлены следующие задачи:

– описание цифровых навыков, необходимых преподавателю в школе в различных видах деятельности.

**Изложение основного материала статьи.** Авторами были выделены и проанализированы наиболее востребованные цифровые навыки у преподавателей школ с точки зрения их необходимости освоения в различных видах учебной деятельности [6, 7, 8].

К наиболее востребованным навыкам относятся: умение работать в цифровых средах, моделирование 3D объектов, навык по работе в социальных сетях, умение работать с веб-сайтами, навык подключения и установки новых устройств, навык самостоятельного программирования.

1. Навык самостоятельного программирования.

Таблица 1

<b>Виды деятельности преподавателя, директора школы</b>	<b>Примеры таких видов деятельности</b>
Воспитательная деятельность. Работа с техническим и программным обеспечением. Административная деятельность – анализ и контроль работы преподавателей.	Проведение уроков информатики. Настройка аппаратуры и программного обеспечения. Проведение специальных курсов для обучающихся и преподавателей. Использование специального программного обеспечения для контроля работы преподавателей.

В качестве дополнительных навыков, которые несомненно будут сопутствующими рассматриваются такие навыки как: навык анализа кода программы; умение искать дополнительную информацию по проблеме; умение организовать рабочее место; умение определять эффективность программы, соблюдение дисциплины кода; умение быстро вносить коррективы в свою работу; умение находить способы наиболее быстрого и экономного решения задач; умение рационально организовывать рабочее время; способность легко и быстро обучаться новому; критическое мышление; способность решать комплексные задачи.

2. Умение работать в цифровых средах.

Таблица 2

<b>Виды деятельности преподавателя, директора школы</b>	<b>Примеры таких видов деятельности</b>
Аналитическая работа преподавателя – учет, анализ, контроль данных обучающихся.	Работа в автоматизированной системе «Дневник ру», контроль оценок обучающихся в автоматизированной системе управления (АСУ).
Организационная работа – умение организовать учебные планы, порядок уроков.	Составление учебного расписания уроков и передача обучающимся через социальные сети.
Воспитательная работа – организация воспитательной среды.	Проведение классных часов, мероприятий в zoom, skype.
Административная работа – управление образовательной организацией.	Осуществление контроля и анализа учебного заведения.

В качестве сопутствующих навыков можно рассматривать: навык работы с компьютером; знание основ программирования; знание операционных систем; знание технологий проектирования, планирования; навыки организации выхода пользователей в Интернет; аналитические способности; логическое мышление, умение организовать рабочее место; умение эффективно организовывать рабочее время; высокий уровень развития концентрации, объема, распределения и переключения внимания.

3. Умение подключать и устанавливать новые устройства.

Таблица 3

<b>Виды деятельности преподавателя, директора школы</b>	<b>Примеры таких видов деятельности</b>
Автоматизация учебного процесса.	Установка проектора в учебной аудитории, подключение к ПК. Быстрое развертывание онлайн-платформы с настройкой камеры и микрофона для проведения занятий. “Обучение” коллег пользования сенсорной доской. Установка операционной системы на новые ПК (Если системный администратор в отпуске, как пример).
Административная работа – подключение и эксплуатация оборудования в срочных ситуациях.	
Воспитательная деятельность – организация культурно-массовых школьных мероприятий с помощью самостоятельной настройки новых устройств.	
Управленческая деятельность – создание рабочей среды преподавателя.	
Организационная работа – организация интерактивных уроков с помощью современных устройств.	
Консультативная деятельность – помощь коллегам в установке и использовании оборудования.	

Для установки и настройки нового оборудования преподавателю, необходимо владеть базовыми навыками размещения и подключения аппаратуры с соответствии с разъёмами, учетом потребляемого тока, учитывать специфику оборудования и его подключения к компьютерам, смартфонам, планшетами. Также будет полезным умение работать в различных операционных системах (основные – Windows, Android, iOS). Не лишними будут умения работы с офисными приложениями, знания по конвертации, архивации, шифрованию данных. Умение работать с облачными сервисами также пойдёт на пользу для экономии времени, особенно совместно с социальными сетями.

4. Умение работать с веб-сайтами.

Таблица 4

Виды деятельности преподавателя, директора школы	Примеры таких видов деятельности
Учебная деятельность – конструирование различных видов учебных занятий по дисциплинам.	Поиск дополнительного учебного материала по теме дисциплины на Youtube или других платформах, создание на сайте тестов, по которым можно оценить качество знаний обучающихся, добавление на сайт заданий, которые обучающиеся могут выполнять в режиме удаленного доступа, организация и проведение различных конференций.

В качестве сопутствующих навыков рассматриваются навыки работы на компьютере в качестве обычного пользователя. Уметь ориентироваться в поисковых системах, платформах для поиска необходимого учебного материала.

5. Работа в социальных сетях.

Таблица 5

Виды деятельности преподавателя, директора школы	Примеры таких видов деятельности
Воспитательная деятельность – осуществление коммуникаций.	Создание групп/конференций класса для связи между преподавателем (преподавателями), учениками, их родителями. Оповещение о новостях в школе, изменениях в расписании и т.д. в виде сообщения в конференции или в ленте новостей. Оповещение и организация школьных и внешкольных мероприятий. Сбор обратной связи.

Социальные сети, несмотря на свою простоту, являются достаточно функциональным и широким в применении инструментом. В качестве сопутствующих навыков были выбраны базовые умения обращения с устройством, умение работать с браузером. Знание же сетевого этикета звучит, с одной стороны, как излишество, но тем не менее является основой для построения эффективных коммуникаций в различных сообществах. Понимание функционала отдельно взятой социальной сети поможет грамотно определиться с выбором платформы для связи. Умения же и знания работы с клавиатурой, как, например, знание отдельно взятых команд в значительной степени поможет избавиться от стресса и технических проблем. Таким образом, все навыки так или иначе важны и востребованы при использовании социальных сетей.

6. Моделирование 3D объектов.

Таблица 6

Виды деятельности преподавателя, директора школы	Примеры таких видов деятельности
Учебная деятельность – демонстрация объектов, явлений.	Показывать готовый или промежуточный проект учащимся.
Конструктивно-проектировочная деятельность – создание моделей.	Знать как модель будет полезна в различных сферах, и для чего она нужна.
Исследовательская, творческая деятельность - придумывание моделей.	Находить, придумывать модели, которые будут интересны обучающимся.

В качестве сопутствующих навыков необходимо умение заходить в программу, понимание того, как работает программа, иметь базовый и более уровень практических и теоретических знаний в 3D моделировании.

**Выводы.** Исходя из вышеизложенного становится очевидным, что область использования цифровых навыков в работе преподавателя школы существенно возрастает. Это связано с увеличением процесса трудоемкости управленческого труда и с возрастанием степени ответственности преподавателя в различных сферах его деятельности. Несомненным является и тот факт, что изучение цифровых компетенций преподавателя школы является важным как в теоретическом, так и в практическом плане. Эффективность основных видов деятельности преподавателя невозможна без использования и применения цифровых навыков, а также сопутствующих умений, которые расширяют профессиональные компетенции преподавателя. Стоит отметить, что сопутствующие умения не всегда являются цифровыми, а во многом зависят от личных качеств и способностей преподавателя.

#### Литература:

1. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, А.М. Кондаков, И.С. Сергеев; под науч. ред. В.И. Блинова. – Москва: Перо, 2020. – 98 с.
2. Обучение цифровым навыкам: глобальные вызовы и передовые практики. Аналитический отчет. – М.: АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка», 2018. – 136 с.
3. 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
4. Прохорова М. П., Булганина С. В, Бурханов С. В. Изучение цифровых навыков студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №66-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-tsifrovyyh-navykov-studentov> (дата обращения: 05.12.2021).
5. Проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», Утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и приоритетным проектам от 25.10.2016 № 9 [Электронный ресурс]. – URL: <http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgJAN89vZbUUtmuF5lZYftvOAG.pdf> (дата обращения: 27.01.2020).
6. Стрекалова Н.Б. Риски внедрения цифровых технологий в образование // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2019. – Т. 25. – №2. – С. 84-88. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2019-25-2-84-88>.
7. Тебекин А.В. Перспективы и риски цифровизации дополнительного профессионального образования // Профессиональное образование в современном мире. – 2019. – Т.9. – №1. – С. 2558-2566. DOI: 10.15372/PEMW20190119

8. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе / Т.А. Аймалетдинов, Л.Р. Баймуратова, О.А. Зайцева, Г.Р. Имаева, Л.В. Спиридонова. Аналитический центр НАФИ. – Москва: Издательство НАФИ, 2019. – 84 с.

9. Целевая модель компетенций 2025 – [электронный ресурс] – [http://image-src.bcg.com/Images/BCG\\_Review\\_November-2017\\_tcm27-178366.pdf](http://image-src.bcg.com/Images/BCG_Review_November-2017_tcm27-178366.pdf).

Педагогика

УДК 37

кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа Эдиева Жарадат Хусейновна  
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Магомедханова Умагани Шамхаловна  
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);

старший преподаватель кафедры спортивных дисциплин Гайсанов Магомедбашир Багаудинович  
ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет» (г. Магас)

## РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С УЧАЩИМИСЯ

*Аннотация.* В статье изучен процесс развития коммуникативных компетенций учителя во взаимодействии с учащимися. Проанализирован отечественный опыт по формированию коммуникативных компетенций педагога начальной школы для работы с учащимися. Рассмотрены современные методы, используемые для развития компетенций учителей начальной школы: методы обмена опытом; методы обратной связи; методы саморазвития; методы экспертной оценки; методы мотивации; методы прямого обучения. Описаны важные психолого-педагогические условия, необходимые для развития коммуникативных компетенций учителя во взаимодействии с учащимися.

*Ключевые слова:* компетенции, компетентность, коммуникативные компетенции, учитель, взаимодействие, учащийся.

*Annotation.* The article examines the process of developing the communicative competencies of a teacher in interaction with students. The article analyzes the domestic experience in the formation of the communicative competencies of an elementary school teacher for working with students. The modern methods used to develop the competencies of primary school teachers are considered: methods of exchange of experience; feedback methods; methods of self-development; methods of expert assessment; methods of motivation; direct teaching methods. The important psychological and pedagogical conditions necessary for the development of the communicative competencies of a teacher in interaction with students are described.

*Keywords:* competence, competency, communicative competence, teacher, interaction, student.

**Введение.** Непрерывные изменения в обществе, постоянно развивающиеся технологии общения между людьми, повышение времени, проводимого детьми в социальных сетях, задают новые, повышенные требования к коммуникативной компетентности педагога. Модернизация образования предполагает инновационные формы и эффективные модели коммуникативного взаимодействия между учителем и обучающимися. Использование таких моделей невозможно без использования и целенаправленного формирования коммуникативных компетенций учителя. Для развития коммуникативных компетенций учителей требуется не только целенаправленное усилие со стороны самого педагога, но и обеспечение психолого-педагогических условий их развития в образовательной организации.

**Изложение основного материала статьи.** Развитие компетентностного подхода в российской системе образования происходит в русле общемировых тенденций, предполагающих, что односторонней передачи информации от учителя к учащемуся недостаточно для полноценного обучения будущих специалистов. На современном этапе школам необходимы профессионалы, способные учиться, действовать и принимать решения независимо, развивать свои коммуникативные компетенции целенаправленно. Только компетентностный подход гарантирует и получение знаний, и их реальную полезность, и способность педагога в будущем получать опыт, знания, коммуникативные компетенции самостоятельно.

Компетентностный подход углублённо описывается в трудах известного педагога Э.Ф. Зеера [6], согласно которому коммуникативная компетенция реализуется отечественными учителями как круг определённых полномочий, прав, и как способность совершать действия в соответствии с общепринятыми требованиями и социальными ожиданиями.

Коммуникативные компетенции, по мнению В.И. Байденко, в процессе образования применяются в качестве динамических комбинаций характеристик, способностей и позиций, выступающих целью образовательных программ [2, С. 31].

По мнению Т.Б. Веселовой развитие и саморазвитие пяти способностей обеспечивает коммуникативную компетентность педагога и способствует более эффективному преподаванию учебного материала учащимся [3, С. 37]:

- организация групповой коммуникации с целью совместного принятия решений;
- способность предугадывать и регулировать конфликты, регулировать конфликты ненасильственным путем, проявлять толерантность и объективность в отношении разных людей, несмотря на их возможные недостатки, либо ограничения по состоянию здоровья;
- эрудированность, высокий уровень культуры речи, культуры поведения;
- информационную коммуникативность: владение информационными технологиями, контроль за учениками в социальных сетях, общение с родителями через Интернет;
- аутокомпетентность: способность контролировать волю, эмоции, чувства, высокий уровень внутренней сдержанности, постоянная рефлексия.

Для развития коммуникативных компетенций учителей начальной школы используются следующие группы методов:

Методы «обмена опытом». Это тренинги, семинары, мастер-классы, конференции, круглые столы и иные методы, где педагоги обсуждают формы работы с детьми, а затем каждый применяет их на практике. Безусловным преимуществом таких методов является возможность получить практический опыт, который на практике успешно реализовал другой педагог. Однако недостатком методов является индивидуальное восприятие получаемой информации педагогами и индивидуальная реализация перенимаемого опыта.

Что, в свою очередь, довольно часто приводит к существенным расхождениям и даже неприменимости полученных знаний на практике. Для обмена опытом педагогам требуются такие коммуникативные компетенции, как: умение слушать, способность четко выражать мысли, жестикация, мимика, уверенная и грамотная речь.

Методы «обратной связи». Это задавание педагогом открытых вопросов на уроке, анонимное анкетирование, случайный опрос сразу после урока, игра в «цвета настроения» для самых младших детей. Коммуникативные компетенции, характерные для данных методов позволяют узнать педагогу свои сильные и слабые стороны, уточнить у слушателей, чего

именно не хватает. Например, бывают ситуации, когда часть детей плохо слышит голос учителя, и, получая подобную обратную связь, он способен быстро и результативно повысить эффективность коммуникации.

Методы «саморазвития». К ним относятся изучение литературы, развивающей общение, просмотр обучающих видео, прохождение электронных курсов, тренировка перед зеркалом и другие. Такие методы дают возможность педагогу сформировать структуру своих коммуникативных компетенций и уже затем наслаивать на них опыт, что обеспечивает их научное, более полное и эффективное формирование. Вместе с этим, индивидуальное саморазвитие требует времени, усилий. Одного его явно недостаточно для формирования коммуникативных компетенций.

Методы «экспертной оценки». Это методы диктофонной записи, видеозаписи ведения урока, а также привлечение наблюдателей-экспертов в процессе ведения урока. Эти методы помогают педагогу со стороны увидеть коммуникативный процесс ведения урока, определить зоны развития, а порой и существенные ошибки. Например, ошибками будут: неуверенность в голосе, перескакивание с темы на тему, частое опускание головы вниз и перевод взгляда в пол, отсутствие жестикуляции, наличие слов-паразитов и т.п. Преимуществом метода является его высокая объективность и обеспечение возможности существенно повысить эффективность коммуникации с учебной группой за счёт устранения ошибок. Недостаток метода в том, что педагог не всегда объективно смотрит на себя со стороны. Для этого приветствуется привлечение стороннего наблюдателя-эксперта, а также одновременное оценивание коммуникативного процесса, как экспертом, так и самим педагогом.

Методы «мотивации». Это косвенные методы формирования коммуникативных компетенций. Считается, что если для педагога созданы благоприятные условия работы, то он высоко мотивирован к профессиональной деятельности, и это положительно влияет на его коммуникацию с детьми и, следовательно, на частоту, эффективность использования коммуникативных компетенций. И, напротив, если педагог недостаточно мотивирован, то и к работе он относится «без любви». Что, в конечном счёте, сказывается и на коммуникации. К данной группе методов относятся: формирование корпоративной культуры, величина заработной платы, социальный статус, связанный с профессией учителя, грамоты, благодарности, необходимость документального обеспечения работы, объёмы отчётности и многое другое. Преимущества данных методов очевидны, а недостатки заключаются в том, что мотивационные методы наиболее сложные и затратные для внедрения.

Методы «прямого обучения». Это прослушивание видео-, аудиолекций, посещение семинаров, вебинаров, чтение дополнительной литературы. Основным преимуществом данной группы методов является удобство: чаще всего интерактивное обучение педагога можно подстраивать под свободное время, кроме того, оно не требует прямого участия, а лишь концентрации внимания на запоминании и усвоении полезной информации. Из недостатков можно указать невозможность коммуницировать с обучающим специалистом, а также невысокую эмоциональную вовлечённость в процесс обучения.

Педагогам российских школ необходимы не только углублённые знания учебных дисциплин, но и коммуникативные компетенции в рамках преподаваемой дисциплины. Для эффективного обучения педагогам нужно сначала установить доверие, и затем передать знания учащимся.

Сделанный анализ психологических, педагогических и социологических источников, а также полученный педагогический опыт указывают на диссонанс и недостаточное исследование данной проблемы в теории и практике.

В настоящее время в Российской Федерации система образования непрерывно трансформируется и совершенствуется. На всех уровнях утверждаются образовательные стандарты третьего поколения, предусматривающие формирование педагогических компетенций.

Педагогическая компетенция – это готовность использовать усвоенные знания, умения и навыки, а также способы и опыт деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач. В работе педагога компетенция выступает в качестве готовности применять знания, умения и опыт в профессиональной деятельности. Поэтому процесс развития коммуникативных компетенций на практике изначально связан с определением методического фундамента и подходов их формирования.

В этом плане следует обратить внимание на то, что именно входит в формирование коммуникативных компетенций.

Однако важно не только эффективно обучать педагогов, но и создавать условия, в которых их навыки, умения и компетенции будут развиваться наиболее быстро. А также эти условия должны способствовать наиболее эффективному и целенаправленному применению компетенций учителя, благодаря чему будет достигнут максимальный педагогический результат.

С.Н. Павлов описывает психолого-педагогические условия формирования компетенций учителей не только как совокупность целенаправленно созданных условий, окружающих педагога и учащихся, но и как направленность всего педагогического процесса, особый стиль общения с детьми, традиции, ценности и даже дисциплину [9, С. 14].

О.Н. Олейникова [8] описывает следующие условия формирования коммуникативных компетенций:

Условия повышения мотивации учителей.

Без мотивации педагога на развитие и совершенствование коммуникативных компетенций, никакие условия не обеспечат их формирование. Педагог в самую первую очередь должен стремиться целенаправленно и регулярно использовать коммуникативные компетенции в полной мере, понимая их эффективность и полезность для работы.

По модели В. Франкла [10, С. 21], ведущим мотиватором функционирования индивида являются так называемые «смысловые универсалии». При этом, как утверждает А.Н. Леонтьев, ведущим инициатором когнитивных смыслов выступают мотивы [7]. Так, в начале любой педагогической работы мотивы следует описывать в форме вопросов: «Почему?», «С какой целью?», «Какую пользу это принесёт?». И, безусловно, каждый учитель должен понимать конечную цель своих действий, а в идеале – и пользу, как для детей, общества в целом, так и для себя самого. Только понимая индивидуально- и социально-полезные конечные результаты педагогической деятельности и имея четкие мотивы, учитель сможет стать профессионалом и в правильном русле развивать коммуникативные компетенции.

Современные учёные-педагоги чаще всего классифицируют такие мотивы учителей, как познавательный, эстетический, социальный. Вместе с тем нельзя не отметить работы известных социологов, социальных психологов и даже экономистов, которые в качестве движущего мотива указывают биологическое выживание и стремление следовать за лидером, с целью биологического выживания.

Согласно А.Н. Леонтьеву, одних внешних стимулов не хватает для формирования мотивов [7]. Первоначально все стимулы должны опираться на личностные устремления [7, С. 105]. По мере развития коммуникативных компетенций учителя следует опираться на фундаментальные потребности и интересы, усиливая собственную потребность в новых умениях, навыках, информации, применяя такие формы профессионального обучения, благодаря которым знания обращаются в общественную пользу и в индивидуально ценное для учителя благо.

Тем не менее, на современном этапе, по оценкам авторов, для большинства работников школы являются привычными мотивы, связанные, в первую очередь, с личной, а не общесоциальной пользой.

По мнению О.А. Абдуллиной вовлечение индивида в образовательную коммуникацию, не соответствующее его истинным намерениям, идеалам, принципам приводит к снижению удовлетворённости и самооценки, к потере жизненных ориентиров и способности принимать самостоятельные решения [1, С. 37].

Это в полной мере относится и к процессу формирования компетентности педагога.

Условия организации мультимедийных способов обучения учителей школы для развития коммуникативных компетенций специфических направлений.

Интерактивные (мультимедийные) способы обучения получили широкое распространение и доказали свою эффективность как более наглядные и доступные. Они используются для подключения визуального восприятия, которое считается основным для большинства людей.

Повышение коммуникативной компетенции педагогов школы – это важная задача образовательной организации. Вместе с этим, с развитием технологий, очень важно использовать новые формы донесения и предоставления информации педагогам.

Интерактивные формы методической работы – это специальные формы работы, позволяющие внедрить в процесс обучения взрослых эффективное общение, где педагог является активным участником, а не только слушателем.

Интерактивный метод имеет ряд преимуществ:

- повышается стремление, желание самообучения;
- вырабатывается самостоятельный навык по формированию педагогических (в том числе коммуникативных) компетенций;
- повышается способность анализировать свою ежедневную работу;
- развивается желание сотрудничать с коллегами, коллективизм [8, С. 24].

К интерактивным методам повышения квалификации учителей относят:

1. Тренинги;
2. Педагогические советы;
3. Круглые столы;
4. Деловые игры;
5. Мозговые штурмы;
6. Кружки качества;
7. Педагогические мастерские.

Условие использования рефлексивной активности педагога с получением обратной связи.

Рефлексия – это внутренний диалог, где личность анализирует, оценивает, принимает определённые ценности, характерные для различных социальных институтов, семей, индивидуального поведения и т.д. Получается, педагогическая рефлексия – это способность интерпретировать собственную деятельность. Невысокий уровень педагогической рефлексии – частая причина неэффективной деятельности педагога. Рефлексивная функция учителя реализуется не только в процессе самооценки своей работы, но и по мере планирования педагогического процесса, равно как и педагогической коммуникации с обучающимися.

Рефлексия находится в числе главных элементов профессиональной компетентности педагога, образования и воспитания в целом. Это комплексный механизм, требующий различных навыков педагога – способности к самоконтролю, умению поставить себя на место детей, наблюдательности, эмпатии и т.п.

4. Факторы поддержания непрерывного повышения авторитета учителя, а именно его поведения, повышения уважения и доверия к нему со стороны учащихся.

Постоянной, неотъемлемой коммуникативной компетенцией учителя является педагогический авторитет. Если ученики уважают педагога, доверяют ему, то дисциплина на его уроках выше, а передаваемые им знания доступнее и эффективнее усваиваются. Ученики с большим рвением выполняют домашние задания, которые предложил им авторитетный учитель. Кроме того, авторитет в долгосрочной динамике имеет тенденцию меняться, в сторону повышения, либо понижения. Задача учителя и школы в целом – накапливать этот авторитет, максимизировать его.

По мнению И.В. Додонова [5, С. 136] авторитет педагога складывается из множества составляющих факторов, вот основные из них:

- Репутация со стороны учеников, родителей детей, школьного коллектива (уважение, положительные отзывы).
- Общая дисциплинированность педагога (проявляется в каждом действии).
- Пунктуальность (приходит вовремя на уроки, не заканчивает раньше положенного).
- Трезвость, отсутствие вредных привычек (не пахнет перегаром и сигаретами, не ходит курить за школу).
- Опрятный внешний вид (приходит в чистой, отремонтированной одежде).
- Здоровье (не работает больным, вовремя лечит свои болезни).
- Чистая речь (отсутствует ненормативная лексика, слова-паразиты).
- Эрудированность (разбирается в разных сферах жизни, понимает хотя бы поверхностно современные технологии).
- Знание своего предмета (может ответить на сложный вопрос в рамках того, чему учит детей).

Повышая каждый, даже, казалось бы, незначительный элемент авторитета, повышается и социальное влияние педагога на детей. На авторитет оказывают влияние и множество иных факторов, которые нужно понимать и контролировать.

Условие обмена опытом с другими педагогами.

Часто высокую роль в становлении и успешной профессиональной деятельности педагога играют его коллеги. Обмен опытом помогает быстро, в «полевой работе» сформировать коммуникативные компетенции педагога, получить от коллег обратную связь, лучше увидеть сильные и слабые стороны.

Формально или неформально обмен опытом происходит в каждой образовательной организации; это непрерывный и естественный процесс.

Именно поэтому это одно из необходимых условий формирования коммуникативных компетенций.

Независимые от педагога условия, оказывающие влияние на эффективность коммуникации с детьми. В работе каждого учителя имеются внешние условия, совершенно от него независимые, но при этом оказывающие влияние на педагогический процесс. Сюда относится окружающая обстановка и всё то, что является материально-техническим обеспечением образовательного процесса. Задача школы – обеспечить педагога всеми необходимыми условиями для построения эффективной коммуникации со школьниками, давая ему возможность в полной мере применить свои коммуникативные компетенции. Названные психолого-педагогические условия тесно связаны между собой. И невозможно рассматривать их отдельно друг от друга; в то же самое время они не являются взаимоисключающими, либо совершенно едиными, но взаимодополняющими друг друга.

Очевидно, что названные факторы не являются напрямую элементами педагогического процесса. И задача учителя, да и школы в целом – управлять этими факторами, снижая все возможные риски до минимума.

В качестве предлагаемых методов формирования коммуникативных компетенций, согласно развивающему подходу, стоит отметить:

1. План самообразования (педагог разрабатывает самостоятельно, включая в него обеспечение условий формирования коммуникативных компетенций, и согласует действия с руководством школы);

2. «Мозговой штурм». Педагоги вместе методом предложения спонтанных идей ищут пути развития коммуникативных компетенций, а затем реализуют их;

3. Повышение квалификации, прохождение дополнительной подготовки, получения дополнительного образования, что также формирует коммуникативные компетенции;

4. Разработка внутришкольной системы формирования коммуникативных компетенций.

**Выводы.** Итак, мы описали группы методов, используемых для развития коммуникативных компетенций педагогов: методы обмена опытом; методы обратной связи; методы саморазвития; методы экспертной оценки; методы мотивации; методы прямого обучения. Также описаны важные психолого-педагогические условия, необходимые для развития коммуникативных компетенций учителя:

– Условия повышения мотивации учителей.

– Условия организации мультимедийных способов обучения учителей школы для развития коммуникативных компетенций специфических направлений.

– Условие использования рефлексивной активности педагога с получением обратной связи.

– Факторы поддержания непрерывного повышения авторитета учителя, а именно его поведения, повышения уважения и доверия к нему со стороны учащихся.

– Условие обмена опытом с другими педагогами.

– Независимые от педагога условия, оказывающие влияние на эффективность коммуникации с детьми.

Применение и обеспечение данных условий в школе действительно играет важную роль, так как обеспечивается индивидуальный подход в обучении. Вместе с тем повышаются доверие к учителю и авторитет, а с этим происходит профессиональный рост самого педагога.

#### **Литература:**

1. Абдуллина, О.А. Мониторинг качества профессиональной подготовки / О.А. Абдуллина // Высшее образование в России. – 1998. – №3. – С. 35-39.

2. Байденко В.И. «Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентного подхода)» / «Высшее образование в России». – №5. – М., 2014. – С. 22-35.

3. Батракова С.Н. Основы профессионально-педагогического общения / С.Н. Батракова. – Ярославль, 2018.

4. Бейсенбаева Б.С., Сырлыбаева К.А., Бишаева Г.С., Медетбекова Н.Н. Современные подходы к формированию компетенций студентов для обучения будущего специалиста // Молодой ученый. – 2017. – №13. – С. 517-519.

5. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.

6. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. «Компетентный подход как фактор реализации инновационного образования» / «Известия уральского отделения российской академии образования». – Екатеринбург: «Изд-во УрО РАО», 2011. – С. 3-15.

7. Леонтьев А.Н. «Деятельность. Сознание. Личность». / А.Н. Леонтьев. – М.: «Просвещение», 1975. – 135 с.

8. Олейникова О.Н. Разработка модульных программ, основанных на компетенциях: учебное пособие / О.Н. Олейникова, А.А. Муравьева, Ю.В. Коновалова, Е.В. Сартакова. – М.: Альфа-М, 2005. – 288 с.

9. Павлов С.Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.Н. Павлов. – Магнитогорск, 1999. – 23 с.

10. Франкл В. «Человек в поисках смысла» / В. Франкл. – М.: «Прогресс», 1990. – 368 с.

**Педагогика**

#### **УДК 37.01**

**кандидат педагогических наук, доцент Южанинова Елена Владимировна**

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил);

**педагог дополнительного образования Михайлова Юлия Андреевна**

Языковая академия «Талисман» (г. Екатеринбург)

#### **ОТРАЖЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДОВ В РАННЕМ ТВОРЧЕСТВЕ ГЕРМАНА ГЕССЕ (ПОВЕСТЬ «UNTERM RAD»)**

*Аннотация.* В статье рассматриваются взгляды известного немецкого писателя Германа Гессе на педагогическую систему Германии начала XX века, который, не будучи профессиональным педагогом, обращается к актуальным воспитательным проблемам своего времени. Отмечено, что критическое отношение к существовавшей системе находит свое отражение в ранних произведениях автора через широкое использование ярких лингвостилистических средств.

*Ключевые слова:* педагогическая система, педагогические взгляды, лингвостилистические средства, синтаксические приемы.

*Annotation.* The article examines the views of the famous German writer Hermann Hesse on the pedagogical system of Germany at the beginning of the XX century, who, not being a professional teacher, addresses the current educational problems of his time. It is noted that the critical attitude to the existing system is reflected in the author's early works through the extensive use of vivid linguistic and stylistic means.

*Keywords:* pedagogical system, pedagogical views, linguistic stylistic means, syntactic techniques.

**Введение.** В зарубежной педагогике первой половины XX века представлены два главных направления – педагогический традиционализм – продолжение прежней педагогической мысли и новое воспитание, или реформаторская педагогика, – определенная альтернатива такой традиции [1, С. 218]. Общественно-педагогические течения, получившие широкое развитие, в том числе, в Германии, были связаны с борьбой за реорганизацию народного образования. Реформаторская педагогика заключалась в осознании несбалансированности социального существования человека и его духовного мира, когда назрела потребность в новом осмыслении и преобразовании многообразных отношений "человек –



мир". Основными ее принципами являлись педоцентризм, гуманизм, открытость, демократизм, природосообразность и внедрение альтернативных подходов к личности ребенка, созданию для него жизненного пространства, организации "новой" школы. Изменилось социально-нормативное восприятие человека с точки зрения ценностей свободы, персонализации, ответственности, самореализации [3, С. 5].

Реформаторская педагогика отличалась негативным отношением к традиционной теории и практике воспитания, углубленным интересом к личности ребенка. Антитрадиционалисты искали пути формирования личности на протяжении всего периода детства. Педагогическая деятельность, по их мнению, должна способствовать осознанию ребенком собственного «Я», познанию среды обитания. Они провозглашали идею развития личности на основе врожденных способностей [7, С. 146]. Педагоги-реформаторы в Западной Европе считали существовавшую авторитарную систему воспитания с жестким давлением на личность ребенка неблагоприятной для ее становления и дальнейшего успешного формирования, так как она воспитывала преклонение перед авторитетом власти, собственности и церкви, и тем самым исключала всякую возможность для проявления творческой инициативы и реализации креативных желаний [2, С. 111]. Основой этой «реформы снизу» стало стремление к развитию самостоятельности и самоопределения каждого ребенка с целью формирования творческой и ответственной личности. Отметим, что в этом реформаторская педагогика последовательно развивает классические педагогические принципы, сформулированные ранее Я.А. Коменским, Ж.-Ж. Руссо и И.Г. Песталоцци.

**Изложение основного материала статьи.** Насущные педагогические проблемы всегда находили отклик в творчестве прогрессивных немецких писателей, которые тем самым вносили вклад в разработку воспитательных устремлений своего времени. Примером может послужить период конца XIII – начала XIX вв., когда в Германии сформировался единый философско-педагогический-литературный дискурс. Классики немецкой литературы, включившись своим философско-литературным творчеством и практической педагогической деятельностью в национальный воспитательный процесс, непосредственно влияли на буржуазное немецкое национальное воспитание [8, С. 99]. Продолжая эти традиции, в начале XX века писатели в Германии обращают внимание в своих произведениях на явное противоречие: прогрессивные педагогические идеи с одной стороны и косная, устаревшая система образования с другой. Так, Герман Гессе, всемирно известный и популярный немецкий автор XX века, лауреат Нобелевской премии, хотя и не был педагогом по профессии, глубоко осознал враждебность буржуазного общества развитию молодого человека. Гуманистические взгляды самого Г. Гессе являлись важнейшим фактором сохранения и развития традиций прогрессивной немецкой педагогики Германии конца XIX – начала XX века. Для него имел значение процесс духовно-нравственного развития и социализации личности. Исходя из этого, он вносит некоторые постулаты: ребенок – единство природы и духа, смысл воспитания, поэтому главная задача школы и семьи – обеспечить условия для свободного развития личности; воспитание свободного человека подразумевает обучение его строить свою жизнь в логике движения от прав к обязанностям и формировать у себя такие качества, как дисциплинированность, законопослушание, ответственность; учитель – друг и наставник ребенка; воспитание – процесс двухсторонний; чтобы воспитывать волю у школьника, учитель сам должен быть волевым человеком [5, С. 5].

В своих произведениях Г. Гессе опирался на гуманистические идеи, продвигавшие ценность личности в обществе, особенно отчетливо это видно в его ранних «школьных» рассказах. Точно почувствовав, что современные реалии школы никак не соотносились с идеализированными целями реформаторской педагогики, Г. Гессе отразил свою критическую точку зрения в произведении «Под колесами» («Unterm Rad») (1906). Соглашусь с мнением литературоведов о том, что произведение не существует отдельно от автора, но всегда несет на себе отпечаток деятельности и личности своего создателя, его жизни, переживаний, творческого отношения к вещам и событиям. Названная повесть явно отражает педагогические воззрения Г. Гессе, при этом содержит факты из его собственной жизни. Основная тема повести – удручающая система образования Германии, призванная воспитывать служителей государству. Конечно, в этой повести мы не найдем подробной характеристики всех компонентов образовательной парадигмы, т.е. системы взглядов на ценности, цели и содержание образования, взаимоотношения участников педагогического процесса, средства и методы достижения целей образования. В первую очередь, автор обращается к самой насущной проблеме из вышеназванных – проблеме отношений между учащимися и учителем, но уже это подводит в более широком аспекте – к вопросу о несовершенстве существующей системы воспитания и образования.

Впервые в творчестве Г. Гессе, в повести «Под колесами», звучат трагические ноты – мальчик Ганс Гибенрат, ученик Маульброннской семинарии, а затем подмастерье, гибнет, попав «под колеса» огромной бездушной машины. Он потерян, разбит, ему сложно приспособиться. Ни в школе, ни в семье Ганс не находит поддержки, что сразу сказывается на его эмоциональном состоянии. «Гонка» за успеваемостью крайне отрицательно сказывается и на психическом, и на физическом состоянии Ганса. Постоянно подчеркивается его худоба, бледность, частые головные боли, что в итоге приводит к трагедии – гибели героя [6, С. 14]. Автор выступает за защиту Ганса – «естественного человека» против порочной, антигуманистической системы воспитания в кайзеровской Германии. Критика в этом произведении заметно углубляется. Г. Гессе понимает, что реакционная немецкая школа, не являясь независимой, служит реакционному государству.

Повесть отмечена характерными чертами «романа воспитания» и повествует о детстве и отрочестве главного героя. Эти этапы взросления осмыслены писателем в полной мере – он ведет повествование от третьего лица [6, С. 13]. По мнению С. Аверинцева, повесть Германа Гессе – это попытка «рассчитать» с кошмаром юношеских лет – школьной системой Германии, попытка подойти к проблеме педагогики с позиций «адвоката личности». Ганс Гибенрат находится в пустой погоне за школьными успехами, впадает в истерику из-за экзаменов, хвалит себя за «призрачные триумфы» хороших отметок, пока не надламывается от этой противоестественной жизни. Он постоянно охвачен паническим страхом перед перспективой отстать и опуститься [4].

Нами были проанализированы лингвостилистические особенности произведения на основе компилированной классификации М.П. Брандес и И.В. Арнольд. Классификация М.Н. Ельцовой послужила базой для исследования синтаксических стилистических приемов. В выборке, состоящей из 100 единиц, представлены разнообразные художественные средства. Наиболее частотными являются эпитеты (35%), сравнения (19%) и метафоры (15%). Реже всего встретились зевгма (3%), оксюморон (2%) и гиперболы (1%).

Можно привести несколько ярких примеров с эпитетами, которые описывают внешность и состояние главного героя, проходящего обучение в теологической семинарии:

1. «Keiner ... sah hinter dem *hilflosen* Lächeln des *schmalen* Knabengesichts eine *untergehende* Seele leidet» («Никто ... не видел, как за беспомощными улыбками лица мальчика страдает гибнущая душа»).
2. «In dem *hübschen, zarten* Knabengesicht brannten *tiefliegende, unruhige* Augen mit *trüber* Glut...» (« На красивом, нежном мальчишеском лице глубоко посаженные, беспокойные глаза горели мрачными угольками...»).
3. «...er deutete ihn seufzend als ein Zeichen *hoffnungsloser* Geistesschwäche» («...вздыхая, истолковал это как признак безнадежной душевной слабости»).

4. «...und ein veraltet *schwerfülliges*, aber *zähes* und *unheimliches* Leben» («...и устаревшая неуклюжая, но цепкая и злобная жизнь»).

Эпитеты точно характеризуют события и настроение мальчика, пытающегося приспособиться к обучению в семинарии. Именно эпитеты в произведении Г. Гессе играют важную роль, так как с их помощью достигается полное понимание происходящего и чувствуется отношение самого автора: это может быть осуждение, ироничное высказывание или наоборот – одобрение и похвала. Эпитеты Г. Гессе яркие, выразительные, заставляющие задуматься. Кроме того, частотные эпитеты – прилагательные «*gedankenlos*» – рассеянный (4), «*schrecklich*» – «ужасный, страшный» (6), «*böse*» – «злой» (13) – подчеркивают негативную оценку автора происходящего.

Теологическая семинария, в которой учился мальчик Ганс (и сам Герман Гессе), и его учителя сравниваются с чем-то величественным:

1. «Der Kreuzganghof sah *wie ein stiller Marmorgarten* aus» («Двор монастыря выглядел как тихий мраморный сад»).

2. «... der Famulus wandelte *wie ein Fürst* zwischendurch und gab hie und da wohlmeinenden Rat» («... фамулус шел между ними, как властелин, и давал здесь и там добрые советы»).

3. «...trat er *als strenger brüderlicher Richter* und *als ein gewaltiger Ausleger der Heiligen Schrift* auf» («он ступал как суровый Судия, могущественный Толкователь Священного Писания»).

Наоборот, ученики приводятся в сравнение с природными явлениями – они естественны и беззащитны:

1. «Die Seminaristen standen *wie scheue Vögel* ängstlich umher» («Семинаристы стояли в страхе, как пугливые птицы»).

2. «...blieb er hilflos stehen ... *wie ein dürres Bäumlein im Winter*» («он остановился беспомощно как маленькое иссушенное деревце зимой»).

3. «... und schaute sich in dem großen, von blassen Knaben erfüllten Raume um *wie ein Verbrecher* in der Folterkammer» («Он ... оглядел большую комнату, заполненную бледными мальчиками, как преступник в камере пыток»). Сравнения используются в повести широко как для описания чувств героев, так и для характеристики внешнего вида, настроения.

Примером метафоры в данном произведении может быть такое выражение, как «*das kleine Schwarzwaldnest*», где небольшой городок, в котором учится Ганс, сравнивается с птичьим гнездом, то есть представляет собой совершенно маленькое место, расположенное далеко от «культурного» центра страны и возможно, «забытое Богом». Еще один интересный пример метафоры: «...*die jährliche Hekatombe*». Здесь автор сравнивает земельный экзамен, который должен был сдать Ганс, чтобы поступить в семинарию, с годовою «гекатомбой» – торжественным жертвоприношением, что явно является преувеличением с целью показать негативное отношение мальчика Ганса к этому наиважнейшему событию, к которому он так готовился и которого так боялся – он для него словно пытка.

Автор использует яркие оценочные метафоры для характеристики отношений между участниками педагогического процесса:

1. «Da *fiel* dem Knaben das Herz vollends *in die Hosen*» («Тогда сердце мальчика «ушло в пятки»).

2. «Er *kochte* vor Wut» («Он (учитель) кипел от гнева»).

3. «Die Lehrer aber sahen mit Schrecken den bisherigen tadellosen Schüler Giebenrath in ein problematisches Wesen *verwandelt*» («Однако, учителя с ужасом видели, что до этого безупречный ученик Гибенрат превратился в проблемное существо»).

4. «...auch die Mitschüler hatten längst gemerkt, daß Giebenrath *von seiner Höhe herabsank* und aufgehört hatte, auf den Primus zu zielen» («...а одноклассники давно заметили, что Гибенрат упал с его высоты и перестал быть нацеленным на статус лучшего»).

Читатель понимает, что о доброжелательных, внимательных отношениях в семинарии нет и речи: семинаристы боятся своих учителей, а те строги, придирчивы, если не сказать жестоки. Нет сомнения, что эти отношения далеки от идеала реформаторской педагогики.

Описывая состояние маленького Ганса, автор использует олицетворения:

1. «Sein Herz *ging* zuckend *auf* und *ab*...» («Его сердце дергалось вверх и вниз...»).

2. «Ein Vorgefühl...*ergriff* sein banges Herz und erfüllte ihn mit einem furchtsamen Wehgefühl, bis er matt und bekümmert entschlief» («Предчувствие...сжимало его тревожное сердце и наполняло его ужасной болью, пока он не заснул, усталый и печальный»).

Эти стилистические средства показывают, как тяжело мальчик переживал проблемы в учебе, какой страх испытывал.

Точный штрих в описании школы – антономазия, скрытая в имени учителя семинарии «*Haas*», что созвучно с немецким словом *Hass* (ненависть). Так же, имя преподавателя «*Wiedrich*» созвучно с немецким *widrig* («враждебный»). Имена преподавателей, представляющие собой слова омофоны, несут явно негативную окраску. Говорящие имена часто встречаются в этом произведении, например, имена братьев – одноклассников Ганса «*Gebrüder Finkenbein*», в фамилии которых заключены слова *Finken* – «птицы семейства вьюрковые» и *Bein* – «нога», что может свидетельствовать об их проворности и хитрости, умении приспособиться к сложному существованию в этом учебном заведении.

Ярким примером зевгмы выступает выражение «*Seit langer Zeit wußte er von nichts als von Latein, Geschichte, Griechisch, Examen, Seminar und Kopfweh*», которое переводится как «Уже с давнего времени он не знал ничего кроме латыни, истории, греческого, экзаменов, семинаров и головных болей». Сочетание однородных членов простого предложения из разных областей – наук и физического состояния человека обостряет восприятие текста, и заставляет читателя глубже чувствовать переживания маленького героя.

Г. Гессе с иронией описывает содержание школьного образования. Высказывание «*Nämlich das Neue Testament ist ja griechisch geschrieben, aber wieder in einem ganz andern Griechisch, als was ich gelernt hab*» («Новый Завет написан на греческом, но опять же на совершенно другом греческом языке, что я выучил») показывает пренебрежительное отношение к бесполезному учебному материалу, который нигде и никогда не пригодится. В предложении «*Ein Schulmeister hat lieber zehn notorische Esel als ein Genie in seiner Klasse*» Г. Гессе тоже осуждает учебный процесс, людей, функционирующих в нем, поскольку «учителю проще иметь в классе десять ослов, чем одного гения». Здесь ирония не завуалирована, автор пытается противостоять учительскому безразличию к выдающимся ученикам и самим учителям, которые глубоко закапывают чувства и талант маленьких гениев.

Гиперболой является выражение «...*war er unbestrittener Primus gewesen*». Здесь наблюдается явное преувеличение. Ведь слово *Primus* уже несет в себе значение «самого умного, самого выдающегося», а прилагательное *unbestrittener* – «непревзойденный» гиперболизирует значение существительного с целью придания дополнительного оттенка.

Среди выделенных синтаксических стилистических приемов (75 единиц) наиболее часто встречаются номинализация (43%), перечисление (32%) и синтаксическая тавтология (10%).

Номинализация используется автором очень часто для уточнения деталей и усложнения предложения, чтобы наиболее выразительно представить ситуацию. Например, «*Um Mitternacht erwachte er gepeinigt und erschöpft und lag bis an den Morgen zwischen Schlaf und Wachen, von einer verdürstenden Sehnsucht erfüllt, von unbeherrschten Kräften hin und her geworfen*,

*bis in der ersten Frühe seine ganze Qual und Bedrängnis in ein langes Weinen ausbrach und er auf tränennassen Kissen nochmals einschlief*). Автору важно было показать читателю всю боль, которую испытывал мальчик, угнетенный страданиями из-за успеваемости и взаимоотношений с другом. Вся ситуация описана в одном предложении: в нескольких строчках наблюдается резкая сменяемость явлений, за одну ночь – и тоска, и боль, и пытки, и слезы и умиротворение. Или другой пример: «*wo aus dem Brenzischen Katechismus und aus dem anregenden Auswendiglernen und Aufsagen der Fragen und Antworten in die jugendlichen Seelen drang*» – «...где благодаря увлекательной игре в вопросы и ответы при заучивании и пересказе со страниц катехизиса Иоганна Бренда так и веяло в юношеские души» субстантивированные инфинитивы *auswendig lernen, aufsagen, antworten* сразу распознаются в тексте.

Г. Гессе использует перечисление, чтобы точно описать события, чувства и настроение героев повести:

1. «*Er hatte jetzt kein anderes Verlangen, als zu rasten, sich auszuschlafen, auszuweinen, auszuträumen* und nach all der Quälerei einmal *in Ruhe gelassen zu werden*» («У него сейчас не было никакой другой потребности, как отдохнуть, выспаться, выплакаться и после всей этой муки быть оставленным в покое»).

2. «*Die ganze Nacht hielten Scham, Schmerz und Zorn ihn wach*» («Всю ночь стыд, боль и гнев не давали ему заснуть»).

3. «*Und immer wieder sind es vor allem die von den Schulmeistern Gehafteten, die Ofbestraften, Entlaufenen, Davongejagten, die nachher den Schatz unseres Volkes bereichern*» («И снова, и снова это, прежде всего, те, кого ненавидят учителя, те, кого часто наказывают, те, кто убегает, те, кого прогоняют, те, которые впоследствии становятся сокровищем нашего народа»).

Самыми яркими примерами синтаксической тавтологии могут быть размышления автора о воспитании детей и об отношении преподавателей к ним: «*Wie verschieden sind die Menschen und wie verschieden die Umgebungen und Verhältnisse, in denen sie aufwachsen!*» («Насколько разные люди и насколько разные окружение и обстоятельства, в которых они растут!») или «*Für sie sind Genies jene Schlimmen, die keinen Respekt vor ihnen haben, die mit vierzehn Jahren zu rauchen beginnen, mit fünfzehn sich verlieben, mit sechzehn in die Kneipen gehen, welche verbotene Bücher lesen, freche Aufsätze schreiben, den Lehrer gelegentlich höhnisch fixieren und im Diarium als Auführer und Karzerkandidaten fungieren*» («Для них гении – это те злые люди, которые не уважают их, которые начинают курить в четырнадцать лет, влюбляются в пятнадцать, ходят в бары в шестнадцать, читают запрещенные книги, пишут дерзкие эссе, иногда издеваясь над учителем и действуют как повстанцы и претенденты на попадание за решетку»). Читатель понимает, что учителя и ученики выступают как враги, они по разные стороны баррикад.

**Выводы.** Таким образом, можно утверждать, что лингвостилистическая специфика ранней повести Г. Гессе «Под колесами» в полной мере отражает гуманистические педагогические взгляды автора. В яркой художественной форме представлена проблема отношений между учащимися и учителем, что является одним из компонентов образовательной парадигмы, и критикуется устаревшая система воспитания. Функционирование и взаимодействие морфологических и синтаксических стилистических средств и приемов направлено на эмоциональное воздействие текста на читателя. Педагогическая проблематика находит дальнейшее развитие в зрелом творчестве автора и достигает наивысшего уровня в описании идеальной педагогической системы (Касталии) в романе «Игра в бисер» (1943).

#### Литература:

1. Джурицкий, А.Н. История зарубежной педагогики [Текст] / А.Н. Джурицкий: учеб. пособие. – Москва: Издательская группа "ФОРУМ", 1998. – 97 с.

2. Кирьянова, А.А. Гуманистическая педагогика конца XIX – начала XX в. в наследии педагогов-реформаторов Англии [Текст] / А.А. Кирьянова // Вестник Краснодарского университета МВД России. – 2014. – № 1. – С. 111-113.

3. Певзнер, М.Н. Реформаторское движение в педагогике западной Европы (конец XIX – начало XX века): специальность 13.00.01 «Общая педагогика»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук [Текст] / Певзнер Михаил Наумович; Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого. – Новгород, 1997. – 338 с.

4. Путь Германа Гессе [Электронный ресурс] / С. Аверинцев. – URL: <http://20v-euro-lit.niv.ru/20v-euro-lit/articles-germaniya/averincev-put-germana-gesse.htm> (дата обращения 11.04.2020).

5. Романова, Г.В. Педагогические взгляды Германа Гессе (конец XIX - середина XX века) [Текст]: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Романова Галина Васильевна; Ставропольский государственный университет. – Ставрополь, 2006. – 22 с.

6. Терехова, Т.В. Проблематика и особенности раннего творчества Германа Гессе 1890-х – 1920-х годов [Текст]: специальность 10.01.03 «Литература народов стран зарубежья (западноевропейская литература): автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Терехова Татьяна Викторовна; Орловский государственный университет. – Орел, 2009. – 25 с.

7. Тулупова, О.В. История педагогической науки [Текст] / О.В. Тулупова: учеб.-метод. пособие для аспирантов и соискателей. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2010. – 235 с.

8. Южанинова, Е.В. Цель воспитания в педагогической мысли Германии конца XVIII-начала XIX вв. [Текст] / Е.В. Южанинова // Историко-педагогический журнал. – 2011. – № 1. – С. 98-108.

9. Hesse, H. *Unterm Rad* [Текст] / H. Hesse. – Frankfurt am Main : Schurkamp Taschenbuch Verlag, 1974. – 176 S.

Педагогика

УДК 378.14

старший преподаватель Ясюкевич Евгения Васильевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

### STEM-ТЕХНОЛОГИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению подготовки будущих педагогов к работе в условиях цифровой трансформации современной школы. Автор раскрывает роль STEM-технологии в процессе формирования у студентов педагогического бакалавриата профессиональных компетенций, необходимых для работы в современной школе. В исследовании выделены ключевые тенденции в системе высшего педагогического образования, актуализированные благодаря применению STEM-подхода. Современная школа рассматривается как пространство, ориентированное на подготовку человека-будущего, готового к усвоению интегративной системы знаний и ее применению в условиях динамично меняющейся социальной и образовательной реальности.

*Ключевые слова:* STEM-образование, STEM-подход, STEM-технология, современная школа, цифровая трансформация, подготовка педагогов, высшее педагогическое образование.

*Annotation.* The article is devoted to the consideration of future teachers training for their work in the conditions of a modern school digital transformation. The author explores STEM-technologies contribution to the process of establishing undergraduate teachers professional competencies, which are essential for teaching in a modern school. The study highlights key trends in a system of higher pedagogical education, which have been updated due to the implementation of the STEM-approach. Modern school is regarded as an environment aimed at training men-of-the-future for the integrative knowledge assimilation and its application in a constantly changing social and educational reality.

*Keywords:* STEM-education, STEM-approach, STEM-technologies, modern school, digital transformation, teacher training, high pedagogical education.

**Введение.** В настоящее время школа, как один из традиционных институтов социальной системы, переживает период глобальной трансформации, связанный, в первую очередь, с возросшими требованиями к компетентному профилю современного учителя. На сегодняшний день его задачи состоят не столько в передаче знаний подрастающему поколению, сколько в формировании у обучающихся способности гибко, быстро и креативно реагировать на происходящие изменения. Школа, которая долгие годы была хранителем и местом передачи традиций, становится пространством, в котором педагогу необходимо сформировать инновационное мышление человека будущего. Решение этой сложной и амбициозной задачи требует новых подходов к подготовке кадров для современной школы.

Современный учитель должен быть готов к работе в цифровой образовательной среде, владеть инновационными методиками преподавания, уметь адаптировать ставшие классическими педагогические технологии к реалиям дистанционного образовательного процесса, использовать образовательное пространство урока для разноплановой проектной деятельности и моделирования для обучающихся ситуаций принятия решения. Подобное расширение компетентного профиля выпускника педагогического бакалавриата требует от преподавателей университетов новых подходов к организации образовательного процесса и использования современных технологий в процессе практической подготовки.

В целом наше исследование ориентировано на рассмотрение подготовки будущих педагогов к работе в условиях цифровой трансформации современной школы, одним из действенных инструментов которой, мы считаем STEM-подход.

**Изложение основного материала статьи.** Сегодня школа является пространством, ориентированным на подготовку человека-будущего, готового к усвоению интегративной системы знаний и ее применению в условиях динамично меняющейся социальной и образовательной реальности. Современные дети находятся в стремительном информационном потоке, скорость и объем которого возрастает с каждым днем. Важной задачей учителя является научить ребенка не только «вылавливать» в этом потоке зерна знаний, но и управлять им, в том числе дополняя его открытиями, которые делают они сами, с помощью инновационных технологических решений.

Многие исследователи констатируют возросший в настоящее время интерес школьников к предметам естественно-научной, физико-математической, информационно-технологической направленности. Данный факт не удивителен в эпоху становления высокотехнологичных производств и тотальной цифровизации. Жизнь современного ребенка уже в период дошкольного детства наполнена различным гаджетами, которые знакомят его с высокотехнологичными решениями повседневных проблем. Стать частью мира, в котором можно не только использовать, но и самому предложить инновационное решение, мечтают многие школьники, решившие связать свою жизнь с точными науками, управлением информационными потоками и сферой высоких технологий. Традиционные технологии в работе с такими обучающимися не позволяют в достаточной мере раскрыть их интеллектуальный и творческий потенциал. Именно поэтому в современном образовании все чаще обращаются к практике использования нового подхода, который получил сокращенное название STEM. При таком подходе учитель организует взаимодействие обучающегося в образовательной среде таким образом, чтобы обеспечить необходимые условия для продуктивной научно-исследовательской и проектной деятельности школьников, которые интегрированы в целостной междисциплинарной картине глобального знания.

Большинство учителей в общеобразовательных школах России в лучшем случае имеют ограниченное представление о том, что такое STEM-подход, в худшем варианте – они даже не имеют понятия о том, что такое подход существует. И это ставит перед современным образованием серьезную проблему: каким образом учитель, может подготовить человека будущего, если сам не является таковым и не владеет необходимым для этого технологическим инструментарием?

О.Б. Дударева и Е.Л. Тележинская [2] полагают, что решение подобной проблемы для работающих учителей возможно через их знакомство с основами STEM, STEAM, STREAM-педагогике во время освоения программ дополнительного профессионального образования. При этом авторы отмечают основные преимущества STEM-образования, среди которых: возможность изучать не отдельные учебные дисциплины, а целостные темы во всем их многообразии; демонстрация «живого» научно-технического знания, когда дети не только понимают для чего оно нужно, но и непосредственно участвуют в процессе его применения; формирование критического мышления и готовности к разрешению проблем, возникающих в ходе решения конкретных проектных задач; осознание собственного потенциала и новый взгляд на личностные ресурсы; формирование навыков эффективной коммуникации и работы в междисциплинарной команде; развитие интереса к дисциплинам, составляющим базу профессиональной области высоких технологий; создание условий для проявления креативного и инновационного мышления в процессе проектной деятельности; выстраивание непрерывной линии профессионализации; формирование готовности к жизни в динамично меняющемся мире высоких технологий; дополнение школьных дисциплин практико-ориентированным компонентом. По мнению исследователей, самое важное, чтобы педагоги-слушатели программ повышения квалификации сами стали активными субъектами педагогического процесса, в котором применяется STEM-технология. Фактически им необходимо самим на время стать учениками, чтобы понять сам принцип работы этой технологии. Она становится для слушателей своеобразным тренажером, позволяющим сгенерировать ситуацию будущего урока, обсудить его в группе с коллегами, обменяться мнениями и создать образовательный продукт, который в дальнейшем будет успешно внедрен в практической педагогической деятельности.

А.А. Маринюк и Ю.А. Серебренникова делают акцент на комплексном характере подготовки бакалавров педагогического образования. Именно им, как отмечают исследователи, предстоит обеспечивать качество образовательного процесса в школе будущего. Программы подготовки будущих учителей начальных классов нуждаются в актуализации и расширении компетентных результатов освоения, в частности «ощущается нехватка современных образовательных программ, развивающих компетенции в области мехатроники, робототехники, электроники, программирования и других сфер технического творчества» [4, С. 11]. Авторы представляют очень интересный опыт по внедрению в практику подготовки будущих педагогов начального образования курса «Робототехника». Студенты получают возможность расширить свой компетентный профиль, дополнив его знаниями, умениями и навыками в сфере ИКТ, основ программирования, компилирования микропрограмм, а также приобретают опыт совместной деятельности в облачном

STEM-пространстве в процессе работы над совместными онлайн-проектами. Таким образом, будущие педагоги начальной школы, с одной стороны, проявляют сформированность элементарных инженерно-технических компетенций, с другой стороны, они демонстрируют готовность развивать подобные компетенции у своих будущих учеников, используя современные образовательные технологии.

С.Г. Григорьев и М.В. Курносенко [1] также обращаются к проблеме подготовки педагогических кадров к реализации STEM-образования и представляют опыт его внедрения на примере программы подготовки бакалавров педагогического образования по профилю «Информатика и технологии». Считаем необходимым отметить, что подготовка будущих учителей по данному профилю в наибольшей степени приближена к тем задачам, которые стоят перед STEM-образованием, но при этом авторы с сожалением констатируют, что существующий в настоящее время в школе подход к преподаванию STEM-дисциплин с доминированием лекционного материала и приоритетной ориентацией на механистическое запоминание и воспроизведение материала у учеников совершенно не формирует у современных школьников интерес к STEM-профессиям, что, как следствие, приводит к тому, что нарастает дефицит квалифицированных кадров в данной области. Фактически основная роль STEM-образования состоит в повышении престижа инженерно-технологических профессий, основу которых составляют такие дисциплины как «Физика», «Химия», «Математика», «Технология» и др. Исследователи справедливо утверждают, что современной школе просто необходим новый подход к обучению, который позволит сформировать у подрастающего поколения более глубокое понимание дисциплин естественно-научного и физико-математического циклов, опираясь на «взаимосвязи между естественными науками, математикой, инжинирингом и технологиями» [1, С. 6].

Именно поэтому в своей работе С.Г. Григорьев и М.В. Курносенко обращаются к анализу учебного плана реализуемой ими образовательной программы подготовки будущих педагогов и классической матрицы требований к среднему естественно-научному образованию, существующей в Соединенных Штатах Америки, которые являются родиной STEM-подхода. Первое, что отмечают авторы, анализируемый учебный план подготовки бакалавров соотносится с дополненной формулировкой STEAM, так как дисциплины декомпозируются на пять основных составляющих: Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics. Негармоничное соотношение вышеперечисленных составляющих актуализирует, по мнению авторов, необходимость пересмотра соотношения тем в разных дисциплинах и нового подхода к проектированию содержательной части образовательной программы, в том числе усиления Art-составляющей за счет дизайнера, а также теории решения изобретательских задач (ТРИЗ). Мы считаем, что предлагаемый С.Г. Григорьевым и М.В. Курносенко подход к проектированию образовательной программы подготовки бакалавров позволяет существенно расширить горизонты практической подготовки будущих выпускников.

А.С. Львова, О.А. Любченко и Ю.А. Серебренникова [3] полагают, что в программы подготовки бакалавров педагогического образования необходимо включение модуля, ориентированного по подготовке будущих педагогов к использованию STEM-технологий в образовательном процессе начальной школы. Авторами разработан модуль «Информационные основы STEM-технологий образовательного процесса начальной школы» [3, С. 16], включающий три основные и две элективные дисциплины, с общей трудоемкостью 16 зачетных единиц. В целом поддерживая идею введения такого модуля в программы подготовки будущих учителей начальной школы, все же позволим себе усомниться в целесообразности минимизированного количества часов контактной работы (всего 64 часа из 576 на все дисциплины модуля). Мы согласны с авторами, которые отводят особую роль самостоятельной работе студентов, а также практическим занятиям, которые, кстати, входят в количество часов контактной работы. В этом случае возникает вопрос: каковы алгоритмы организации самостоятельной работы студентов и ее контроля, за счет которых можно быть уверенными не в формальном, а в реальном результате освоения данного модуля? Безусловно, «грамотно организованная самостоятельная работа оказывает существенное влияние на формирование методических умений студентов», но алгоритм ее организации не совсем понятен. Мы считаем, что необходимо структурирование самостоятельной работы студентов в рамках освоения представленного модуля по типам контроля в привязке к конкретным разделам (контроль со стороны преподавателя, взаимоконтроль, самоконтроль, возможно, как вариант, экспертный контроль со стороны потенциального работодателя). Тогда будет более понятна и очевидна роль преподавателя и других субъектов образовательных отношений в оценке компетентностного профиля студента.

Мы полагаем, что в качестве рекомендаций по включению в образовательный процесс модулей, ориентированных на формирование компетенций будущих педагогов для работы в условиях STEM-образования, могут выступить следующие:

- 1) преподаватели вуза должны пройти хотя бы минимальную предварительную подготовку по проблемам STEM-образования и использования STEM-технологий в образовательном процессе современной школы;
- 2) университет должен быть пространством для внедрения, масштабирования и тиражирования перспективных проектов в области STEM-образования;
- 3) необходимо создание общедоступного контент-сервиса для обмена актуальными методиками применения STEM-оборудования в обучении;
- 4) в процессе формирования у будущих бакалавров STEM-компетенций обязательно должны участвовать специалисты-практики, в том числе представляющие интересы потенциальных работодателей;
- 5) проведение занятий по данному модулю должно быть основано на принципах междисциплинарности, открытости и инновационности, отвечающих методологии STEM-подхода;
- 6) в процессе обучения по модулю необходимо сочетать контактную работу с контролируемой самостоятельной работой и практической подготовкой, в том числе с использованием практики взаимооценивания, самооценки и экспертной оценки результатов освоения модуля;
- 7) для эффективного освоения модуля необходимо специальное оборудование, позволяющее расширить компетентностный профиль студента педагогического бакалавриата за счет приобретения навыков работы в сфере моделирования, программирования, робототехники и т.п., в том числе через овладения технологиями, в основе которых лежит использование ИКТ-средств.

**Выводы.** Систематизируя вышесказанное, выделим ключевые тенденции в системе педагогического образования, актуализированные благодаря применению STEM-подхода:

- обновление существующих и разработку новых образовательных программ подготовки бакалавров и магистров педагогического образования, которые ориентированы на освоение компетенций, необходимых для преподавания в современной школе в логике STEM-образования;
- разработка практико-ориентированных программ повышения квалификации и переподготовки работающих учителей, занятых в сфере преподавания STEM-дисциплин;
- пересмотр школьной STEM-программы и поиск оптимальных подходов для преподавания STEM-дисциплин на всех уровнях образования;

- создание системы непрерывной профессионализации образования в системе «школа-колледж-вуз» с ориентацией будущих выпускников школ на освоение STEM-профессий;
- расширение материально-технических возможностей организаций среднего профессионального образования и университетов для обеспечения реализации образовательных программ подготовки специалистов педагогических STEM-профилей;
- разработка и внедрение новых школьных программ, отвечающих задачам подготовки человека будущего в условиях современной школы на основе STEM-подхода.

#### **Литература:**

1. Григорьев С.Г., Курносенко М.В. Внедрение элементов STEM-образования в подготовку педагогов по профилю «Информатика и технологии» // Известия института педагогики и психологии образования. – 2018. – № 2. – С. 5-13.
2. Дударева О.Б., Тележинская Е.Л. Основы STEM, STEAM, STREAM-педагогика при реализации дополнительных профессиональных программ // Проблемы и перспективы развития образования в России. Сборник материалов XLVI Всероссийской научно-практической конференции / под общей редакцией С.С. Чернова. – Новосибирск: ООО «Центр развития научного сотрудничества», 2017. – С. 107-114.
3. Львова А.С., Любченко О.А., Серебренникова Ю.А. Отбор содержания модуля подготовки педагогов к использованию STEM-технологий на примере педагогического бакалавриата для учителей начальных классов // Известия института педагогики и психологии образования. – 2018. – № 2. – С. 13-19.
4. Маринюк А.А., Серебренникова Ю.А. Подготовка будущих педагогов начальной школы к использованию ресурсов STEM-образования // Известия института педагогики и психологии образования. – 2018. – № 1. – С. 11-14.

## **Психология**

### **УДК 159.9**

**кандидат психологических наук, доцент Аврамова Татьяна Ивановна**

Федеральное государственное образовательное учреждение

Воронежский государственный педагогический университет (г. Воронеж)

### **ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У СТУДЕНТОВ**

*Аннотация.* Целью исследования было выявить характер взаимосвязи эмоциональной устойчивости и копинг-стратегий у студентов. В результате комплексной диагностики и статистического анализа была выявлена положительная корреляционная связь эмоциональной устойчивости с продуктивными копинг-стратегиями – «решение проблем» и «социальным» копингом и отрицательная связь с непродуктивными копинг-стратегиями «эмоции», «избегание», «отвлечение».

*Ключевые слова:* эмоциональная устойчивость, продуктивные копинг-стратегии: «решение проблем», «социальный» копинг, непродуктивные копинг-стратегии: «эмоции», «избегание», «отвлечение».

*Annotation.* The aim of the study was to reveal the nature of the relationship between emotional stability and coping strategies among students. As a result of complex diagnostics and statistical analysis, a positive correlation was found between emotional stability and productive coping strategies – “problem solving” and “social” coping and a negative relationship with unproductive coping strategies “emotions”, “avoidance”, “distraction”.

*Keywords:* emotional stability, productive coping strategies: "problem solving", "social" coping, unproductive coping strategies: "emotions", "avoidance", "distraction".

**Введение.** Эмоциональная устойчивость является одним из факторов, определяющих психическое и физическое здоровье студентов, а следовательно, надёжность, успешность учебной деятельности и эффективность выстраивания межличностных отношений. Проблема эмоциональной устойчивости особенно остро стоит в молодёжной среде, так как этот возраст характеризуется высокими степенями напряжения, стрессогенностью, что безусловно влияет на уровень эмоционального здоровья.

ФГОСы ВО по психолого-педагогическим направлениям подготовки требуют от выпускников обладать «способностью работать в коллективе, толерантностью», «способностью осуществлять социальное взаимодействие», «способностью взаимодействовать с участниками образовательных отношений». Выпускники педагоги, психологи безусловно должны обладать развитой эмоциональной устойчивостью как центральной составляющей эмоциональной компетентности. С другой стороны, в современном образовательном процессе очень много внимания уделяется получению академических знаний, тогда как развитию эмоциональной составляющей уделяется не так много внимания. Данные противоречия позволяют обосновать и сформулировать проблему исследования эмоциональной устойчивости личности у студентов и возможностей ее развития средствами психологического тренинга, в частности, за счет повышения интенсивности использования продуктивных копинг-стратегий.

Изучением механизмов, факторов и особенностей развития эмоциональной устойчивости занимаются многие отечественные ученые: Г.У. Солдатова [8], Л.М. Аболин, Д.В. Иванов, Т.А. Савина, Б.Х. Варданян.

Эмоциональная устойчивость представляет собой интегральное свойство, характеризующее индивида в процессе напряженной деятельности, отдельные эмоциональные механизмы которого, взаимодействуя между собой, способствуют успешному достижению поставленной цели. «Эмоциональная устойчивость – это интегральное свойство личности, выражающееся в неподверженности эмоциональных состояний и процессов деструктивным влияниям внутренних и внешних условий, способность справляться с состоянием излишнего эмоционального возбуждения при осуществлении многосложной деятельности», согласно Г.У. Солдатовой [8].

Изучением копинг-стратегий занимаются многие зарубежные и отечественные ученые-психологи – Р. Лазарус, С. Норман, Д. Эндлер, Т.Л. Крюкова [6], Л.И. Анцыферова, С.К. Нартова-Бочавер [7], Е.С. Балабанов, Е.В. Либина, К. Муздыбаев и др.

Согласно Т.Л. Крюковой под стратегией совладания понимаются «основанные на осознанных усилиях действия для регуляции субъектом эмоционального и интеллектуального напряжения с целью оптимальной психологической адаптации к внешним обстоятельствам» [6].

Взаимосвязь эмоциональной устойчивости и копинг-стратегий, а именно, положительная связь эмоциональной устойчивости и частоты использования продуктивных копинг-стратегий имеет особую важность для возможности повышать эмоциональную устойчивость через развитие средствами тренинговых технологий продуктивных копинг-

стратегий. Так как трениговая форма работы способствует повышению как аналитического копинга, так и социальных копингов.

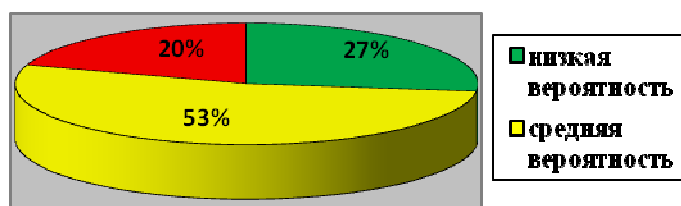
Нами было проведено комплексное диагностическое исследование характера взаимосвязи эмоциональной устойчивости и копинг-стратегий у студентов-психологов очной формы обучения Воронежского педуниверситета.

Были использованы следующие методики: «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (К-ПСС) С. Норман, Д. Эндлер, Д. Джеймс, М. Паркер (адаптированный вариант Т.Л. Крюковой), опросник оценки нервно-психической устойчивости (ОНПУ) ЛВМА им. С.М. Кирова, Миссисипская шкала ПТСР Н. Кean, Дж. Кэддел, К. Тэйлор, методика Н. Холла «Диагностика эмоционального интеллекта» (ДЭИ). Для статистической обработки и анализа результатов нами был использован коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена.

Гипотеза исследования заключалась в предположении, что показатели эмоциональной устойчивости имеют положительную связь с продуктивными копинг-стратегиями, в частности, с копинг-стратегиями «решение проблемы», «социальное отвлечение» и отрицательную связь с непродуктивными копинг-стратегиями, в частности, «эмоции», «избегание».

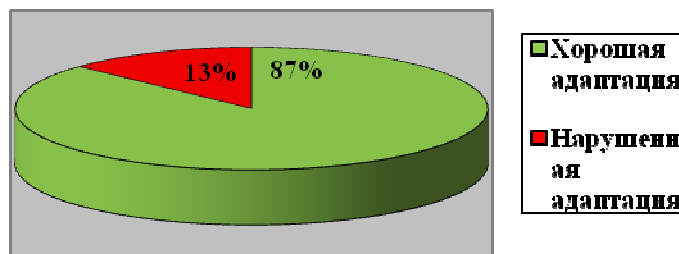
Были получены следующие результаты диагностики.

По опроснику «ОНПУ» у студентов-психологов преобладает средний уровень вероятности нервно-психических срывов (среднее значение по шкале – 29%), высокая вероятность выражена незначительно.



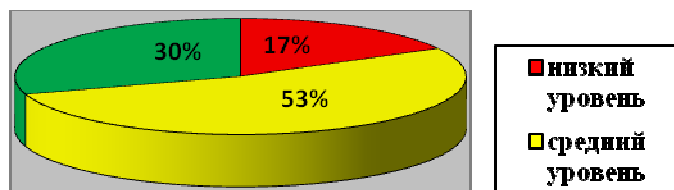
**Рисунок. Количественное соотношение выраженности нервно-психических срывов у студентов**

По опроснику «ПТСР» практически у всех студенток-психологов выявлен уровень «хорошей адаптации» по шкале посттравматического стресса. Средний уровень выраженности по шкале посттравматического стрессового расстройства у студентов-психологов – 40%. То есть в целом они достаточно успешно преодолевают стрессовые состояния, связанные с травматическими ситуациями.



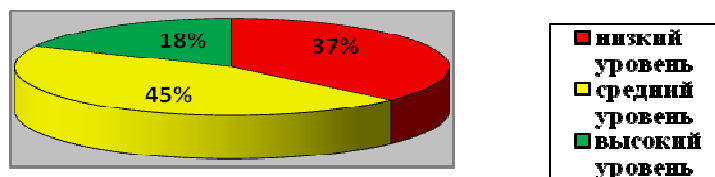
**Рисунок. Распределение выраженности посттравматического стрессового расстройства по методике ПТСР у студентов**

По опроснику «ДЭИ» были выявлены следующие уровни показателей эмоциональной устойчивости: 1) преобладание у студентов-психологов среднего и высокого уровней «эмоциональной осведомленности». То есть они обладают способностью точного восприятия и понимания как собственных эмоций, так и эмоций других людей.



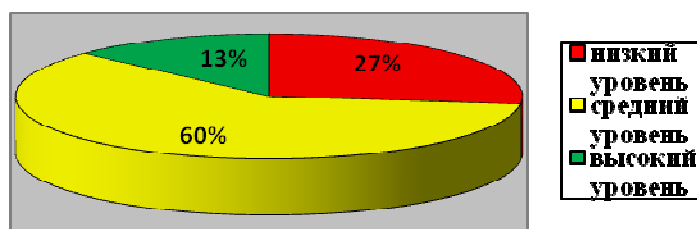
**Рисунок. Количественное соотношение выраженности эмоциональной осведомленности у студентов**

2) У студентов-психологов преобладает средний уровень «управления своими эмоциями». Однако низкий уровень выражен у каждой третьей студентки. Но в целом, студентки-психологи обладают развитой способностью управлять своими эмоциями и чувствами.



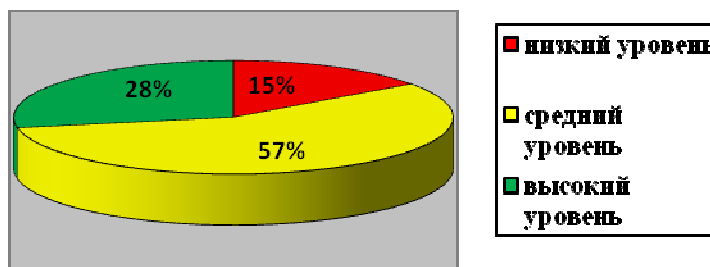
**Рисунок. Количественное соотношение выраженности управления своими эмоциями у студентов**

3) Уровень «самотивации» у студентов-психологов преобладает средний. У студентов выражена в значительной степени сила воли, способность преодоления трудных, фрустрирующих ситуаций.



**Рисунок. Количественное соотношение выраженности самотивации у студентов**

4) По показателю «распознавание эмоций других» у студентов-психологов также преобладают средний и высокий уровни выраженности. Низкий практически отсутствует. Это свидетельствует о том, что студенты-психологи понимают чувства партнеров по общению, могут положительно влиять на эмоциональное состояние другого человека.



**Рисунок. Количественное соотношение выраженности «распознавания эмоций других» у студентов**

По методике «К-ПСС» самые высокие показатели у студентов-психологов были выявлены по продуктивным копинг-стратегиям «Решение проблемы» (72%) и социальному копингу (64%).

По непродуктивным копинг-стратегиям: «избегание» (56%), «отвлечение» (52%) и «эмоции» (51%) у студентов выявлены средние значения, высокие практически отсутствуют.

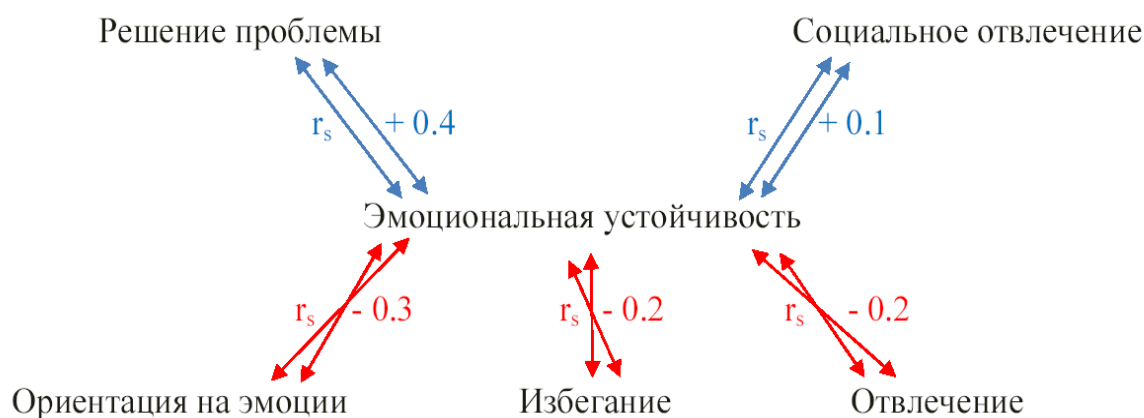




**Рисунок. Распределение средних показателей копингов по методике «К-ПСС»**

По данным статистического анализа взаимосвязи показателей эмоциональной устойчивости и копинг-стратегий были получены следующие зависимости:

- Уровень эмоциональной устойчивости, определённый по методике «ПТСР» положительно коррелирует с копингом «Решение проблемы», по С. Норману ( $r_s = 0.366$ ).
- Уровень эмоциональной устойчивости, определённый по методике «ОНПУ» также положительно коррелирует с копингом «Решение проблемы», по С. Норману ( $r_s = 0.378$ ).
- Уровень эмоциональной устойчивости, определённый по методике «ПТСР» положительно коррелирует с социальным копингом, по С. Норману ( $r_s = 0.096$ ).
- Уровень эмоциональной устойчивости, определённый по методике «ОНПУ» также положительно коррелирует с социальным копингом, по С. Норману ( $r_s = 0.109$ ).
- Уровень эмоциональной устойчивости, определённый по методике «ПТСР» отрицательно коррелирует с непродуктивными копингами «эмоции» ( $r_s = -0.29$ ), «избегание» ( $r_s = -0.188$ ), «отвлечение» ( $r_s = -0.123$ ).
- Уровень эмоциональной устойчивости, определённый по методике «ОНПУ» отрицательно коррелирует с непродуктивными копингами «эмоции» ( $r_s = -0.362$ ), «избегание» ( $r_s = -0.124$ ), «отвлечение» ( $r_s = -0.182$ ).



**Рисунок. Схема корреляционных связей эмоциональной устойчивости с копинг-стратегиями**

**Выводы.** Таким образом, были получены статистически значимые положительные корреляционные связи эмоциональной устойчивости с продуктивными копинг-стратегиями: «решение проблем» и «социальным» копингом. Была выявлена статистически значимая отрицательная корреляционная связь эмоциональной устойчивости с непродуктивными копингами: «эмоции», «избегание», «отвлечение».

Актуальной остается задача разработки развивающих тренинговых программ для студентов, способствующих повышению использования продуктивных копингов, прежде всего аналитического и социального, и снижению использования непродуктивных. В групповой работе студенты учатся анализировать фрустрирующие ситуации и состояния на когнитивном, эмоциональном, поведенческом уровнях и получают много поддержки и понимания от других членов группы. Под руководством психолога-тренера участники тренинга учатся объективному анализу проблемных ситуаций, анализу невербальных проявлений эмоций у себя и у других членов группы. Кроме того, в тренинговой группе создается атмосфера доверия, психологической безопасности, взаимоподдержки. Все эти тренинговые факторы способствуют повышению уверенности в себе, опоре на себя, эмоциональной стабильности у членов группы.

Важно развивать у студентов все составляющие эмоциональной компетентности. Применение активных тренинговых методов обучения позволяет создать необходимые условия для развития эмоциональной регуляции студентов и владения ими оптимальными стратегиями преодоления фрустрирующих состояний.

#### Литература:

1. Аврамова Т.И. Социально-психологический тренинг как метод развития копинг-стратегий / Т.И. Аврамова, А.Э. Свиридова // Современные исследования в сфере экономики, юриспруденции и психологии. Сборник научных трудов. – 2018. – С. 42-48.
2. Антонова Е.А. Эмоциональная устойчивость как фактор педагогической деятельности / Е.А. Антонова // Известия Саратовского университета. – Саратов, 2016. – №1. – С. 54-60
3. Вьюнова Н.И., Пуртова С.И. Изучение связи эмоциональной возбудимости и волевого самоконтроля будущих педагогов-психологов: покурсовая динамика // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2016. – Т. 3. – № 31. – С. 6-12.
4. Иванов Д.В. Влияние образовательной среды на формирование эмоциональной устойчивости личности / Д.В. Иванов. – Курск: Наука, 2012. – 208 с.
5. Косякова О.О. Влияние уровня эмоциональной устойчивости личности студентов вуза на результативность их учебной деятельности / О.О. Косякова. – Москва: ПроСофт, 2015. – 196 с.
6. Крюкова Т.Л. О методологии исследования и адаптации опросника диагностики совладающего (копинг) поведения / Т.Л. Крюкова // Журнал практического психолога. – 2007. – №3. – С. 82-93.
7. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 2001. – Т. 18. – №5. – С. 21-30.
8. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А. Толерантность личности / Под ред. Солдатовой Г.У., Шайгеровой Л.А. – Москва: Смысл, 2008. – 172 с.

#### Психология

#### УДК 159

**кандидат педагогических наук, доцент Алиханов Закир Ибадулахович**  
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);  
**кандидат педагогических наук, доцент Магомедова Аида Насрутдиновна**  
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);  
**кандидат педагогических наук, доцент Шихамирова Бата Абдулгамидовна**  
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

#### ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*Аннотация.* В статье рассматриваются основные аспекты процесса формирования системы психологических знаний у студентов педагогических специальностей. Доказывается важность данного компонента в структуре профессиональной компетентности педагога. Далее исследуется состояние современной российской образовательной системы и демонстрируется факт возрастания значения психологической подготовки будущих педагогов в связи с динамикой развития современной школы и общества в целом на протяжении последних тридцати лет. Констатируется недостаточное внимание руководства и профессорско-преподавательского состава современных российских вузов к вооружению студентов психологическими знаниями. Обосновывается, что на современном этапе данный процесс может быть весьма эффективным при соблюдении ряда педагогических условий.

*Ключевые слова:* высшее образование, педагогическое образование, образовательный процесс в вузе, психологическая подготовка будущих педагогов, профессиональная готовность педагога, инновационные методики преподавания, студент, преподаватель.

*Annotation.* The article discusses the psychological knowledge system of pedagogical students forming process' main aspects. This component importance in the teachers' professional competence structure is proved. Further, the state of the modern Russian educational system is investigated and the fact of the future teachers' psychological training importance increasing in connection with the dynamics of the modern schools and society development over the past thirty years is demonstrated. Insufficient attention of the management and teaching staff of modern Russian universities to arming students with psychological knowledge is stated. It is proved that at the present stage this process can be very effective if a number of pedagogical conditions are met.

*Keywords:* higher education, pedagogical education the educational process at the university, psychological training of future teachers, professional readiness of the teacher, innovative teaching methods, student, teacher.

**Введение.** На протяжении трёх последних десятилетий фиксируется трансформация взглядов исследователей и практиков на сущность педагогической деятельности. Она, в свою очередь, обусловлена распространением гуманистической образовательной парадигмы. Данный факт означает необходимость внесения существенных изменений также в систему профессиональной подготовки будущих педагогов [1; 9; 11; 14].

Преобразование же системы подготовки будущих учителей связывается с повышением роли психологического компонента в структуре педагогического образования. В условиях современного вуза формированию этой составляющей профессиональной компетентности педагога должна принадлежать одна из ведущих ролей в процессе их подготовки [2; 9].

Следовательно, процесс формирования психологических знаний у студентов педагогических специальностей является важной составляющей обучения педагога, характеризующегося конкурентоспособностью на современном рынке труда.

Его изучению будет посвящено основное содержание настоящей статьи.

**Изложение основного материала статьи.** Современные исследования, затрагивающие вопросы, связанные с подготовкой педагогических кадров вкупе с опытом педагогов-практиков в данной области позволяют с определённой долей уверенности утверждать, что в структуре педагогического образования должны присутствовать следующие взаимосвязанные структурные элементы:

- теоретическая подготовка;
- практическая подготовка;
- психологическая подготовка [1; 5-7; 10-11].

При этом, на современном этапе развития российского социума и, в частности, системы образования, психологическая подготовка приобретает, как уже говорилось, особую важность.

Таким образом, процесс развития компетенций будущих педагогов в образовательном пространстве современного вуза предполагает решение ряда вопросов, связанных с их психологической подготовкой [5-7; 11; 14].

На современном этапе развития высшего педагогического образования в нашей стране целью психологической подготовки педагогов можно считать обеспечение готовности будущих учителей к педагогической деятельности.

Действительно, педагогическая деятельность, по существу, представляет собой активность, связанную с развитием определённых компетенций у учащихся. Для того же, чтобы она была успешной, педагогическому работнику самому следует быть развитой личностью, обнаруживающей постоянное стремление к самосовершенствованию [1, С. 7].

Как видим, вооружение будущего педагога психологическими знаниями необходимо потому, что полученные знания в дальнейшем будут выступать одним из значимых слагаемых процесса управления познавательной и другой деятельностью обучающихся. Однако ещё более важной причиной необходимости формирования системы соответствующих знаний у студентов педагогического вуза является тот факт, что их получение позволяет активизировать процесс личностно-профессионального становления молодых педагогов [1; 9; 11].

При этом, однако, анализ существующих вузовских учебных программ позволяет констатировать, что на текущем этапе развития системы профессиональной подготовки педагогов в отечественных вузах вышеперечисленным проблемам уделяется недостаточно внимания. Зачастую несистемно решаются вопросы, связанные со становлением, совершенствованием профессионального мастерства и складыванием профессионально-значимых личностных качеств у будущих учителей [10]. Такая ситуация отчасти объясняется отсутствием концептуальной модели, в которой был бы представлен процесс развития системы психологических знаний у студентов, осваивающих педагогические специальности.

Тем не менее, современная стадия разработки данной проблематики позволяет определить некоторые общие закономерности, в соответствии с которыми должен осуществляться процесс формирования у будущих педагогов системы психологических знаний.

Прежде всего, необходимым условием для эффективного формирования у студентов-педагогов соответствующих компетенций является их включение в различные формы деятельности, способствующие:

- личностному росту;
- профессиональному росту;
- саморазвитию;
- самоопределению.

И так как достижение соответствующих результатов предполагает самопознание, в качестве ещё одного условия эффективности процесса формирования системы психологических знаний у будущих педагогов может быть названа психодиагностика [5, С. 38].

Далее, при формировании у будущих педагогов системы психологических знаний, следует учитывать их индивидуальный опыт, накопленный как в сфере повседневной жизни, так и учебной деятельности в пространстве вуза, в т.ч. педагогической практики [6, С. 155]. В данной связи стоит отметить, что эта, последняя, вообще, играет существенную роль в процессе формирования готовности студентов-педагогов к будущей профессиональной деятельности, а, следовательно, и в ходе складывания у них системы психологических знаний. Действительно, практика даёт осваивающим педагогические специальности студентам не только возможность для апробации знаний, умений и навыков, полученных в ходе профессиональной подготовки, но также для соотнесения собственных возможностей с требованиями, предъявляемыми к современному педагогу [12, С. 151].

Ещё одним немаловажным условием является приведение содержательной стороны психологической подготовки будущих педагогов в соответствие с профессионально-педагогической направленностью специальности, по которой ведётся их профессиональная подготовка. При этом содержание должно быть ориентировано на получение обучающимися не только соответствующих знаний, но также умений и навыков [3-4; 8].

Таким образом, психологическая подготовка будущих педагогов должна, в общем и целом, сохранять ту же направленность, что и общее психологическое образование, но при этом его развитие должно осуществляться с учётом целей и задач их профессиональной подготовки по избранной специальности.

Следовательно, её основное отличие от общей психологической подготовки состоит в ориентации на систему конкретных профессионально необходимых психологических знаний, умений и навыков [8; 12; 14].

При формировании у будущих педагогов системы психологических знаний необходимо руководствоваться требованиями к результатам освоения программы, указанными в ФГОС ВО по соответствующим направлениям подготовки. Другими словами, формирование у студентов психологических знаний должно быть подчинено развитию следующих компетенций:

- способность к командной работе;
- способность к эффективному осуществлению коммуникации с другими участниками образовательного процесса;
- способность к самоорганизации и саморазвитию;
- способность осуществлять психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса;
- способность учитывать индивидуальные особенности обучающихся [3-4].

Продолжая разговор о развитии у будущих педагогов системы психологических знаний, отметим, что процесс их развития с необходимостью должен включать четыре модуля:

1. Изучение проблем потенциала личности и развития последнего в ходе педагогического взаимодействия.
2. Изучение наиболее значимых проблем социализации личности, групповых процессов, а также вопросов, связанных с межличностным взаимодействием.
3. Рассмотрение связи психологии с наиболее актуальными вопросами функционирования современной образовательной системы.
4. Апробация системы усвоенных психологических знаний в ходе не только аудиторных занятий, но и педагогической практики [13, С. 50-51].

Первые два из перечисленных модулей носят теоретико-прикладной характер. Третий модуль в силу своей специфики тесно связан с профессиональным становлением будущих педагогов. Успешное освоение данного модуля предполагает развитие у студентов следующих профессионально-значимых качеств:

- формирование навыков работы в различных ситуациях профессиональной деятельности;
- развитие системы знаний, умений и навыков, связанных с оперативным реагированием на различные метаморфозы современной динамично меняющейся системы образования [3-4; 8-9; 13].

Освоение четвёртого модуля способствует развитию у студентов-педагогов осознания необходимости непрерывного саморазвития и самообразования в условиях динамично меняющейся профессиональной, социальной и культурной среды.

**Выводы.** На основе вышеизложенного мы можем заключить, что развитие компетенций будущих учителей в образовательном пространстве современных российских вузов тесно связано с решением ряда проблем их психологической подготовки.

Основная цель этой, последней, состоит во всестороннем обеспечении готовности будущих педагогов к их профессиональной деятельности.

Вооружение будущего педагога системой психологических знаний является важной составляющей процесса его профессиональной подготовки по двум причинам.

Во-первых, полученные знания будут немаловажным слагаемым процесса управления познавательной и другой деятельностью обучающихся.

Во-вторых, усвоение студентами психологических знаний позволяет активизировать процесс личностно-профессионального становления молодых педагогов.

Проведённый анализ существующих учебных программ вузов, осуществляющих подготовку педагогических кадров, позволяет говорить о недостаточном внимании администрации и педагогических коллективов данных организаций к вопросам, связанным с формированием у обучающихся психологических знаний.

С другой стороны, современное развитие системы высшего образования в нашей стране позволяет организовать процесс формирования у студентов психологических знаний в соответствии со спецификой их будущей профессиональной деятельности.

Так, существенным условием, обеспечивающим эффективное формирование у студентов-педагогов соответствующих компетенций является их включение в различные формы деятельности, способствующие личностному росту обучающихся, их саморазвитию и самоопределению.

Кроме того, при развитии у будущих педагогов системы психологических знаний, следует учитывать их педагогический и личный опыт.

Необходимо также приведение содержательной стороны психологической подготовки будущих педагогов в соответствие с профессионально-педагогической направленностью избранной ими специальности.

Далее, при формировании у будущих педагогов системы психологических знаний необходимо руководствоваться требованиями к результатам освоения программы, указанными в ФГОС ВО.

Эффективное развитие у будущих педагогов системы психологических знаний должно включать четыре модуля: изучение проблем потенциала личности и его развития в ходе педагогического взаимодействия; изучение наиболее значимых проблем социализации личности; рассмотрение связи психологии с наиболее актуальными вопросами функционирования современной образовательной системы; апробацию усвоенных психологических знаний в ходе аудиторных занятий и педагогической практики.

#### **Литература:**

1. Андриенко А.В., Карманова А.С. Организация психологической подготовки будущих педагогов профессионального обучения к профессиональной деятельности // Вестник ЧГПУ. – 2008. – № 4. – С. 3-10.
2. Бирюкова Г.М., Зобнина Т.В. Методологические принципы акмеологического подхода к психологической подготовке студентов педагогического университета // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2010. – № 10(68). – С. 17-23.
3. Еланцева С.А. Психологические аспекты профессиональной подготовки будущего учителя // Высшее образование в России. – 2013. – № 11. – С. 125-130.
4. Зотова С.Л. Психологические аспекты подготовки будущих педагогов к коммуникативному взаимодействию с учащимися // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2008. – № 3. – С. 66-73.
5. Исаев Е.И. Педагогическая психология. – М.: Юрайт, 2016. – 347 с.
6. Климов Е.А. Общая психология. Общеобразовательный курс. – М.: ЮНИТИ, 1999. – 510 с.
7. Кузьмина Н.В., Турчин А.С., Жаринова Е.Н. Акмеологические технологии фундаментального общего образования / Под ред. А.Н. Сивака. – СПб.: Центр стратегических исследований, 2016. – 286 с.
8. Петровский А.В. Основы педагогики и психологии высшей школы. – М.: МГУ, 1986. – 302 с.
9. Регуш Л.А., Реан А.А., Рогов Е.И. Практико-ориентированная концепция психологической подготовки педагога // Вестник практической психологии образования. – 2007. – № 1. – С. 39-42.
10. Сарсенбаева Б.И. Психологическая подготовка будущих учителей к профессиональной деятельности // Электрон. дан. Режим доступа Url: [https://portalus.ru/modules/shkola/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1193320838&archive=1196814959&start\\_from=&ucat=&](https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193320838&archive=1196814959&start_from=&ucat=&) (Дата обращения: 10.12.2021).
11. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: введение в психологию субъективности. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 360 с.
12. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности: Избр. психол. труды. – М.; Воронеж, 1996. – 512 с.
13. Фокина И.В. Психологическое образование педагога в свете модернизации российской системы образования // Перспективы науки и образования. – 2014. – № 6(12). – С. 48-52.
14. Цветкова Л.А., Антонова Н.А. Система социально-психологического мониторинга – основа снижения поведения риска в образовательной среде // Интегративный подход к познанию психологии человека / Под науч. ред. Е.Ю. Коржовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. – С. 280-292.

УДК 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент **Боцова Анна Владимировна**  
 ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»  
 (Краснодарский филиал Финуниверситета) (г. Краснодар);  
 кандидат педагогических наук, доцент **Диривянкина Ольга Владимировна**  
 ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);  
 кандидат психологических наук **Лазаренко Лариса Анатольевна**  
 ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

### **ВЫУЧЕННАЯ БЕСПОМОЩНОСТЬ, ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СТРАХИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОТЧУЖДЕННОСТЬ КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема сущностной характеристики таких феноменов, как выученная беспомощность, профессиональные страхи и профессиональная отчужденность как предикторов формирования и развития профессионального и эмоционального выгорания педагогов, т.к. эти виды выгорания в современной образовательной среде транслируют все большую актуализацию, интеграцию и влекут за собой весьма широкий спектр проблем личностного и профессионального развития.

*Ключевые слова:* выученная беспомощность, профессиональные страхи, профессиональная отчужденность, профессиональное выгорание, эмоциональное выгорание, стадии профессионального развития.

*Annotation.* The article deals with the problem of the essential characteristics of such phenomena as learned helplessness, professional fears and professional alienation as predictors of the formation and development of professional and emotional burnout of teachers, because these types of burnout in the modern educational environment broadcast an increasing actualization, integration and entail a very wide range of problems of personal and professional development.

*Keywords:* learned helplessness, professional fears, professional alienation, professional burnout, emotional burnout, stages of professional development.

**Введение.** Вопрос об эмоциональном и профессиональном выгорании транслируется в рамках нескольких подходов в психологической науке. Любая профессия оказывает влияние на нашу личность. Принято считать, что в целом, профессиональная деятельность оказывает положительное влияние на личность. Это не совсем правильно, потому что это влияние может быть, как позитивным, так и негативным. Развитие человека происходит по определенным этапам: есть определенные стадии развития, которые можно разделить на восходящие и нисходящие. При восходящих стадиях транслируется прогресс в развитии личности, при нисходящих, соответственно, - регресс. Абсолютно схожий процесс наблюдается и в профессиональном развитии, в рамках и динамике которого восходящие и нисходящие стадии чередуются [1; 2; 3].

В нисходящей стадии развития профессиональной части личности происходят регрессивные изменения. Одним из таких регрессивных изменений, иллюстрирующих отрицательное влияние профессии на деятельность, является феномен профессиональной деформации. В этой связи сущностная характеристика профессиональной деформации может быть рассматриваема в контексте представления о ней, как о «... всяком изменении, вызванном профессией, наступающем в организме и приобретающем стойкий характер».

Когда человек начинает профессиональную деятельность, изменения, происходящие в его личности и психике, являются достаточно позитивными. Человек, начинающий заниматься профессиональной деятельностью вырабатывает определенные стереотипы, позволяющие ему выполнять профессиональные задачи быстрее и эффективнее. Но постепенно эти изменения нарастают и начинают нести не только позитивное влияние на человека, но и негативное.

Существует ряд концептуальных положений, раскрывающих векторы развития профессиональных деформаций личности. Во-первых, в самом начале освоения профессиональной деятельности происходит деформирование личности. Чем больше человек работает в своей профессии, тем больше изменений с ним происходит в этой среде, поэтому первый вектор развития профессиональной деформации обусловлен тем, что любая профессиональная деятельность, уже на стадии ее освоения, а в дальнейшем при выполнении профессиональных задач, неизбежно деформирует личность.

Во-вторых, многолетнее выполнение профессиональной деятельности не может постоянно сопровождаться ее совершенствованием и непрерывным профессиональным развитием личности, не всегда происходит прогресс в развитии личности, что обусловлено спецификой этапов развития, которые могут быть и стабильными, и кризисными.

В-третьих, периоды, когда могут происходить профессиональные деформации, – это период кризисного профессионального становления личности. Их многие ученые, занимающиеся разработкой проблемы профессионального и эмоционального выгорания, называют еще сенситивными периодами образования профессиональных деформаций.

**Изложение основного материала статьи.** Профессиональная деформация личности может проявляться в совершенно разных явлениях: профессионально нежелательных качествах, профессиональных акцентуациях, профессиональных отрицательных качествах. Если рассматривать эти проявления на примере выборки респондентов, занимающихся педагогической деятельностью, то, например, сочувствие, эмпатия педагогов по отношению к студентам, – это профессионально важное качество. Но, зачастую, в силу того, что преподаватели достаточно часто общаются со студентами, их психика начинает задействовать психологические механизмы защиты, то могут развиваться такие профессионально нежелательные качества, как: равнодушие, раздражение и даже агрессия по отношению преподавателей к своим студентам.

Другим вариантом профессиональных деформаций являются профессиональные акцентуации, при этом под сущностной характеристикой самой акцентуации мы понимаем то качество личности, которое чрезмерно разрастается в силу определенных внешних и внутренних условий, и те качества, которые необходимы для профессиональной деятельности преподавателя, они могут разрастаться и тем самым искажать не только развитие личности, но и структуру личности, формируется дисгармоничная личность, отдельные качества которой становятся чрезмерно развитыми. Данный сценарий еще не связан с клиническими нарушениями, но вызывает опасения в силу наличия пограничной ситуации между нормой и отклонением в профессиональном развитии человека. Таким образом, могут развиваться отрицательные профессиональные качества, которые будут препятствовать эффективности работы.

В ряде научных работ приводится анализ тех механизмов, которые запускают развитие профессиональной деформации. Во-первых, это связано с несовпадением ожиданий от профессиональной деятельности с реальностью профессиональной среды. Зачастую, когда человек только начинает свою профессиональную деятельность, у него формируется определенный

образ профессиональной деятельности, и он ждет каких-то позитивных результатов, поддержки, эффективных коммуникаций, но, к сожалению, отсутствие навыков, опыта, компетенций, наличие определенного психологического климата в коллективе, приводит к тому, что эти ожидания так и остаются несбыточными. Это самый первый катализатор развития профессиональной деформации.

На второй план выходит такой предиктор развития профессиональных деформаций, как стереотипы. Стереотипы, формирующиеся в ходе выполнения профессиональной деятельности, изначально могут быть полезными, но постепенно, в новых ситуациях, они продолжают автоматически работать, являясь при этом неэффективными, что также запускает процесс профессиональной деформации.

Также особое внимание хотелось бы уделить таким маркерам развития профессиональных деформаций, как: неудачи, разочарования, комплекс отрицательных эмоций. Говоря о предикторах развития профессиональных деформаций, необходимо подвергнуть всестороннему анализу их проявлений в ходе выполнения человеком профессиональной деятельности. Встречаются самые разнообразные сочетания этих проявлений, но чаще всего подвергаются изучению такие, как: страхи, сверх качества (акцентуации), стрессы-дистрессы, отчужденность, выученная беспомощность, выгорание, которые возникают под воздействием условий профессиональной среды. При этом хотелось бы отметить, что разные точки зрения разных авторов выделяют различные сочетания и типологии профессионально обусловленных деструкций, транслируемых в проявлении профессиональной деформации личности.

Первый акцент хотелось бы сделать на таком феномене, как выученная беспомощность. Беспомощность – это состояние, которое знакомо очень многим из нас, в ходе проявления которого возникают ситуации, в которых человеку кажется, что внешние события от него не зависят, и он ничего не может сделать, чтобы их предотвратить или видоизменить. Таких событий достаточно в современном социуме. Беспомощность вызывают, безусловно, не сами события, а опыт неконтролируемости человеком этих событий. Если это состояние и связанные с ним особенности мотивации и атрибуции переносятся на другие, то значит, налицо проявление выученной беспомощности. Впервые этот термин был введен Мартином Селигманом, который считал, что выученную беспомощность можно представить или определить, как: нарушение мотивации, потому что человек пережил не подконтрольность ситуации, независимо от того, как усилия он прилагает, но с ситуацией справиться не может. При этом М. Селигман считает, что определенные предпосылки формирования выученной беспомощности могут проявляться в детском возрасте в том случае, если отсутствует самостоятельность у ребенка. Происходит это, безусловно, по вине родителей, которые не смогли создать условия для автономии ребенка, при этом стремление к самостоятельности ребенка постоянно погашается.

При трансляции выученной беспомощности в профессиональной деятельности снижается профессиональная активность, отсутствует инициатива, потерпев неудачу в определенных ситуациях, человек пытается избегать их. В педагогической деятельности это может проявляться в негативном отношении к инновациям, при этом это будет не только отсутствие активности, но и сопротивление всему новому, выполнении работы только в рамках нормативной заданной деятельности, отказе от выполнения воспитательной работы. Часто бывает так, что человек манипулирует своей выученной беспомощностью. Чаще всего это относится к преподавателям, у которых уже сформировалась выученная беспомощность, и имеется длительный стаж педагогической деятельности [8].

Например, Джулиан Бернارد Роттер, в своих работах, посвященных исследованию локуса контроля, выделял два его вида: внешний, при котором у субъекта сформировано убеждение, что все в его жизни зависит от внешних обстоятельств, и второй полюс – это внутренний, или интернальный локус контроля, когда человек берет на себя ответственность и считает, что может исправить любую ситуацию. Но многочисленными исследованиями локуса контроля доказано, что практически не бывает проявлений или только внешнего, или только внутреннего локуса контроля. Речь идет о преобладании того или другого. Д. Роттер говорил о наличии нескольких сфер жизнедеятельности человека, иллюстрирующих проявление локуса контроля (профессиональная деятельность, отношение к собственному здоровью и др.) [9].

Профессиональные страхи – это страхи по отношению к объектам и ситуациям профессионального взаимодействия. Чаще всего профессиональные страхи характерны для молодых специалистов. Молодые специалисты, как правило, нуждаются в помощи со стороны более опытных преподавателей для более успешной адаптации к педагогической профессиональной среде, что обусловлено необходимостью недопущения, чтобы профессиональные страхи стали постоянным явлением. Также профессиональные страхи, которые может испытывать молодой преподаватель могут быть связаны с восприятием определенной аудитории. Их можно подразделить на определенные категории. Среди маркеров данного вида страхов могут выделяться такие, как: страх равнодушия, провокаций, задаваемых студентами вопросов, активного негативного отношения, самой аудитории, определенного состава студентов, администрации и др.

Следующим сложным явлением, связанным с профессиональной деформацией, является профессиональная отчужденность. Когда проявляется изменение профессиональной «Я-концепции» как системы сопряженных с оценкой представлений человека о себе как о личности и субъекте профессиональной деятельности, можно говорить о профессиональной отчужденности. Сам процесс профессионального отчуждения по своему сущностному наполнению связан, в первую очередь, с объективным и субъективным отвержением личностью единства с профессиональной группой, делом и обособлением ее профессиональных характеристик. При этом субъект труда отстраняется от своих профессиональных обязанностей, профессиональной среды и самого себя.

Общеизвестно, что профессиональная Я-концепция выделяется в структуре общей глобальной Я-концепции именно тогда, когда человек начинает задумываться о выборе профессии, и она дальше формируется и развивается уже под влиянием профессии. Это является сущностной характеристикой представления человека о себе как о субъекте профессиональной деятельности. Существует достаточно много методик для диагностики профессиональной отчужденности, а также технологий и способов их коррекции [4; 5; 6; 7].

**Выводы.** Таким образом, подводя итоги вышеизложенного, хотелось бы отметить, что выученная беспомощность будет снижать активность личности именно в той сфере деятельности, где она была сформирована. Это снижение успешности, пассивное поведение, а иногда активное сопротивление, трудности во взаимоотношениях и т.д. Выученная беспомощность искажает личность, при этом изменяются ее эмоциональные, мотивационные, когнитивные и волевые особенности. К внешним условиям формирования выученной беспомощности относятся врожденные предпосылки, нарушения в системе семейных взаимоотношений, а также те травмирующие события, которые человек на разных этапах жизни не мог контролировать. Можно сделать вывод, что выученная беспомощность создает предпосылки для дефицитарности мотивационной, когнитивной и эмоциональной.

Под профессиональными страхами мы понимаем индикаторы трудностей профессиональной деятельности и становления молодых специалистов (страх быть покинутым, страх перед контролем, проявить себя на низком уровне профессиональной компетенции и др.) [10; 11; 12].

Такой сложный аспект, как проявление профессиональной отчужденности, также проявляется в контексте профессиональных деформаций и выгорания, поэтому требует пересмотра имеющейся системы психологического

сопровождения такой категории академического сообщества, как преподаватели, потому что современные реалии сделали именно педагогов уязвимыми в условиях глобальной трансформации образовательной среды современных вузов.

#### **Литература:**

1. Василицкая Д.С., Лобанова А.В. Динамика показателей саморегуляции психических состояний у педагога-психолога // В сборнике: Социально-гуманитарные и психологические науки: теоретико-методологические и прикладные аспекты. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Под общей редакцией Е.В. Королюк. – 2015. – С. 15-17.
2. Жигимонт С.Н., Лобанова А.В., Молчанова Е.В. Личностный потенциал и социальная адаптированность личности: социально-психологический подход // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 7-4. – С. 699-701.
3. Кролевец Ольга Петровна. Субъективный и объективный профессиональный неуспех: типологический подход // ОмГУ. 2017. №4. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 09.12.2021).
4. Лобанова А.В. Программа психологического сопровождения личностно-профессионального развития преподавателей высшей школы и оценка ее эффективности // В сборнике: Приоритеты и механизмы обеспечения экономического роста, финансовой стабильности и социальной сбалансированности в России. Сборник статей Международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 93-98.
5. Лобанова А.В. Обоснование программы коррекции деформаций личностно профессионального развития педагогов // В сборнике: Социально-гуманитарные и психологические науки: теоретико-методологические и прикладные аспекты. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Под общей редакцией Е.В. Королюк. – 2015. – С. 73-75.
6. Лобанова А.В. Тетрадь роста // Учебно-методическое пособие. – Краснодар, 2014.
7. Лобанова А.В., Жигимонт С.Н. Профессионально обусловленные деструкции личности преподавателя высшей школы: генезис проблемы, подходы к коррекции. – Краснодар, 2014.
8. Ненарт Е.О. Взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания с элементами профессиональной деформации личности учителя // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. – 2008. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 03.11.2021).
9. Rotter, J.B. (1966). "Generalized expectancies of internal versus external control of reinforcements". Psychological Monographs. – 80 (whole no. 609).
10. Сайбулаева Д.Г., Кагирова П.М. Особенности проявления синдрома "эмоционального выгорания" педагогов // МНКО. – 2018. – №3 (70). – URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 09.12.2021).
11. Сыманюк Э.Э., Девятковская И.В. Психологические характеристики выученной беспомощности у педагогов // Вестник ОГУ. – 2006. – №9. – URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 09.09.2021).
12. Третьякова В.С. Исследование синдрома эмоционального выгорания в педагогической среде // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 05.12.2021).

**Психология**

**УДК 159.9**

**аспирант Гусева Алёна Юрьевна**

СФ ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Стерлитамак);

**доцент, кандидат психологических наук Малолеткова Анна Васильевна**

СФ ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Стерлитамак)

### **ПОНЯТИЕ «ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ»**

*Аннотация.* Концепция эмоционального интеллекта (EI) вызвала беспрецедентный интерес как в общественной, так и в научной областях; она также стала темой, вызывающей быстрый интерес у исследователей. Настоящее исследование представляет собой попытку обобщить имеющуюся литературу по теме эмоционального интеллекта, обсудив эволюцию термина «Эмоциональный интеллект» и различные определения эмоционального интеллекта. В нем также разъясняется концепция эмоционального интеллекта путем рассмотрения различных моделей эмоционального интеллекта. В статье представлены основы эмоционального интеллекта педагога дошкольной образовательной организации, набор навыков, которые, как предполагается, способствуют точной оценке и выражению эмоций в себе и в других, эффективному регулированию эмоций в себе и других, а также использованию чувств для мотивации, планирования и достижения целей профессиональной деятельности. Завершается обзор обсуждением роли эмоционального интеллекта в профессиональной деятельности педагога, а также формулировкой понятия «эмоциональный интеллект педагога».

*Ключевые слова:* эмоциональный интеллект; эмоциональный коэффициент; эмоциональная компетентность; профессиональная деятельность; профессиональное развитие; образовательный стандарт.

*Annotation.* The concept of emotional intelligence (EI) has generated unprecedented interest in both the public and scientific fields; it has also become a topic of rapid interest among researchers. The present study is an attempt to summarize the available literature on emotional intelligence by discussing the evolution of the term "emotional intelligence" and various definitions of emotional intelligence. It also explains the concept of emotional intelligence by looking at different models of emotional intelligence. The article presents the basics of the emotional intelligence of a teacher in a preschool educational organization, a set of skills that are supposed to contribute to the accurate assessment and expression of emotions in oneself and in others, the effective regulation of emotions in oneself and others, as well as the use of feelings for motivation, planning and achievement of goals. professional activity. The review ends with a discussion of the role of emotional intelligence in the professional activity of a teacher, as well as the formulation of the concept of "emotional intelligence of a teacher".

*Keywords:* emotional intelligence; emotional coefficient; emotional competence; professional activity; Professional Development; educational standard.

**Введение.** В современных социокультурных условиях огромная роль отводится качеству образования, о чем свидетельствует наличие множества национальных проектов, образовательных проектов, создание и реализация образовательных программ и стандартов как школьного, так и дошкольного образования. Мы стремимся к качественному образованию, твердо убежденные в том, что только так мы сможем обеспечить прочное общество, лучшую жизнь для всех, основанную на моральных принципах и ценностях. При этом ключевая роль в этом процессе принадлежит педагогам образовательных учреждений, их квалификации, образованию, развитию разнообразных компетенций. Профессиональное

развитие педагогов сегодня является важным аспектом обеспечения качества образовательной деятельности. Для того, чтобы построить образовательную систему, в которой качество будет не только эталонным, но и реальным, которой может воспользоваться любой обучаемый человек, необходимы компетентные педагоги, преданные своей профессии, осознающие свою миссию; педагоги, которые осознают тот факт, что педагогическая профессия приравнивается к постоянным и непрерывным инвестициям в собственное образование и развитие, что в образовательных организациях обучаются все, начиная с педагогических работников.

Учитывая все вышесказанное, а также осознавая специфику педагогической профессии, которая подвержена интенсивному межличностному взаимодействию и взаимной адаптации, мы считаем, что именно эмоциональный интеллект является одним из важных элементов профессионального становления педагога и профиль его компетенций должен быть дополнен надлежащим набором эмоциональных компетенций. Однако прежде необходимо взглянуть на понятие «эмоциональный интеллект» через призму педагогической профессии, четко определить, что входит в понятие эмоциональный интеллект педагога дошкольной образовательной организации, какие навыки и компетенции должны быть включены в модель эмоционального интеллекта педагога.

**Изложение основного материала статьи.** «Эмоциональный интеллект» может быть относительно новым термином, но корни его можно найти еще в Бхагавад-Гите 5000 лет назад, где Стхитапраджна Кришны (Эмоционально стабильный человек) очень близка к «эмоционально разумному» человеку Дж. Майера и П. Саловея, а также в работах Платона, который считал, что «все обучение имеет эмоциональную основу» и Аристотеля, который утверждал: «Любой может разозлиться – это легко. Но злиться на нужного человека, в нужной степени, в нужное время, с нужной целью и правильным образом – это нелегко». Ученик Платона и Аристотеля Теофраст в своей книге «Характеры» помимо описания определенных черт характера человека задается вопросом: «Как управлять собой?», а древние китайцы в трактате «Цза цзу ань» наряду с описанием индивидуальных отличий описывают эмоциональные состояния человека [16, С. 120].

С тех пор философы, исследователи, ученые и педагоги работали над тем, чтобы доказать или опровергнуть важность чувств и эмоций в повседневной жизни и несмотря на то, что ежедневно мы испытываем широкий спектр эмоций, их влияние на поведение человека всегда было предметом споров [1, С. 32]. К сожалению, на протяжении большей части последних двух тысячелетий распространенной мыслью было то, что эмоции мешают нам принимать правильные решения и мешают сосредоточиться, однако в последние три десятилетия все большее количество исследований доказывает прямо противоположное, что эмоции являются ценными сигналами, которые помогают нам выживать и эффективно взаимодействовать с социальным окружением [8, С. 5]. Там, где умственные способности когда-то были основополагающими для достижения успеха в жизни, люди стали признавать, что в жизни есть нечто большее, там, где эмоции когда-то были гибелью, люди стали признавать, то, что они могут иметь существенную ценность. Данные выводы стали результатом работы психологов 19 века, когда они начали связывать эмоции с мышлением, что в дальнейшем привело к тщательному исследованию взаимосвязи эмоций и мысли, и именно тогда концепция эмоционального интеллекта формально получила существование [9, С. 54].

В 1930-е годы Эдвард Торндайк описывает концепцию социального интеллекта как способность ладить с другими людьми, будучи в состоянии понять внутренние состояния, мотивы и поведение, свои и окружающих. Эта концепция очень близка к современной концепции эмоционального интеллекта [1, С. 39]. Вскоре после этого в 1940-х годах Д. Векслер разработал концепцию некогнитивного интеллекта, заявив, что он необходим для успеха в жизни, а интеллект не является полным, пока мы не сможем определить его некогнитивные аспекты [14, С. 22].

В 1975 г. Говард Гарднер вводит концепцию множественного интеллекта в своей книге «Меняющийся разум», а в 1983 г. представил межличностный и внутриличностный интеллект и утверждал, что они так же важны, как IQ. Эти два типа интеллекта формируют основу для большинства моделей эмоционального интеллекта [8, С. 6].

В 1990 году психологи Питер Салвей и Джон Майер опубликовали свою эпохальную статью «Эмоциональный интеллект», в которой они рассматривали эмоциональный интеллект как особую форму интеллекта [1, С. 43].

Популярность концепция эмоционального интеллекта приобрела после публикации книги Дэниела Гоулмана «Эмоциональный интеллект: почему он может иметь большее значение, чем IQ», которую он написал, вдохновившись работами П. Саловея и Дж. Майера [4, С. 25].

Другим выдающимся исследователем в области эмоционального интеллекта является Рувен Бар-Он, который стал создателем термина «эмоциональный фактор» (EQ); он определил важность эмоционального интеллекта в адаптации к непосредственному окружению, чтобы быть более успешным в решении требований, предъявляемых обществом [1, С. 45].

В настоящее время исследования эмоционального интеллекта продолжаются. Ведутся научные споры относительно того, является ли эмоциональный интеллект врожденной способностью или навыком, который можно развить или улучшить, а также дополняются и совершенствуются концепции эмоционального интеллекта, дорабатывается структура и содержание моделей эмоционального интеллекта.

Согласно Р. Эммерлингу и Д. Гоулману, существуют различные определения эмоционального интеллекта, которые дополняют друг друга; однако каждое из них включает способность к пониманию собственных и чужих эмоций. В 1990 году П. Салвей и Дж. Майер официально ввели термин «Эмоциональный интеллект» и определили его как подмножество социального интеллекта, которое включает в себя способность контролировать свои собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для руководства своими мыслями и действиями. Это было самое первое определение эмоционального интеллекта, которое затем было пересмотрено в 1997 году, и в нем уже говорилось, что эмоциональный интеллект относится к способности распознавать значения эмоций и их взаимосвязи, а также рассуждать и решать проблемы на их основе [2, С. 71].

Д. Гоулман определил эмоциональный интеллект как способность, которая включает в себя самоконтроль, усердие и настойчивость, а также способность мотивировать себя, а позже он переопределил эмоциональный интеллект как способность распознавать наши собственные чувства и чувства других, мотивировать себя и эффективно управлять эмоциями в себе и других [3, С. 43].

Рувен Бар-Он под эмоциональным интеллектом подразумевал «совокупность некогнитивных способностей, компетенций и навыков, которые влияют на способность человека успешно справляться с требованиями и давлением окружающей среды». Наиболее полное определение эмоционального интеллекта было предложено М. Мартинесом [13, С. 74]. Он определил эмоциональный интеллект как «набор некогнитивных навыков, способностей и компетенций, которые влияют на способность человека справляться с требованиями и давлением окружающей среды» [1, С. 51].

С. Хейн в своей модели врожденного потенциала определил эмоциональный интеллект как врожденный потенциал чувствовать, использовать, общаться, распознавать, запоминать, описывать, идентифицировать, учиться, управлять, понимать и объяснять эмоции [2, С. 83].

Таким образом эмоциональный интеллект представляет собой способность идентифицировать и выражать эмоции, понимать эмоции, усваивать эмоции в мышлении и регулировать положительные и отрицательные эмоции в себе и других.



Говоря о компетентности в восприятии эмоций: она состоит из распознавания связанных с эмоциями лицевых и голосовых сигналов других людей и осознания состояний собственного тела, связанных с эмоциями. Также компетентность в понимании собственных и чужих эмоций предполагает знание причин и последствий различных эмоций, а также умение различать эмоции. Эта концептуализация предполагает, что компетенции восприятия, понимания, эффективного использования и управления эмоциями в себе и других составляют ядро эмоционального интеллекта.

В науке существуют разные взгляды на природу эмоционального интеллекта. Различные теории пытаются понять и объяснить навыки, черты характера и способности, связанные с эмоциональным интеллектом. Все теории и модели концептуализации эмоционального интеллекта находятся под эгидой трех основных направлений мысли, включая: подход к характеристикам, подход к способностям и смешанный подход. Это модели, предложенные Дж. Майером и П. Саловеем, Р. Бар-Оном и Д. Гоулманом, а также К. Петридисом. Каждая из их теоретических основ концептуализирует эмоциональный интеллект с одной из двух точек зрения: как форму чистого интеллекта, состоящего только из умственных способностей, или как смешанный интеллект, состоящий как из умственных способностей, так и личностных характеристик, таких как оптимизм, адаптивность и благополучие [2, С. 97].

Одной из первых моделей эмоционального интеллекта была модель способностей, предложенная Дж. Майером и П. Саловеем, они рассматривали эмоциональный интеллект как форму чистого интеллекта, состоящую только из когнитивных способностей. Питер Саловей и Джон Майер концептуализировали модель эмоционального интеллекта, основанную на способностях, которая была основана на работе Г. Гарднера. Их модель включает в себя пять широких областей: знание собственных эмоций, управление собственными эмоциями, самомотивация, распознавание эмоций других и управление отношениями с другими [1, С. 63].

П. Саловей и Дж. Майер предложили четыре ветви: первая ветвь – «эмоциональное восприятие» (способность осознавать эмоции и точно выражать эмоции и эмоциональные потребности); вторая ветвь – эмоциональная ассимиляция (способность различать различные эмоции, которые человек испытывает, и идентифицировать те, которые влияют на его мыслительные процессы, направляя внимание на важную информацию); третья ветвь – эмоциональное понимание (способность понимать сложные эмоции и способность определять переходы от одной эмоции к другой, такие как переход от гнева к удовлетворению или от гнева к стыду); четвертая ветвь – управление эмоциями (способность оставаться открытым как для приятных, так и для неприятных чувств, способность рефлексивно соединиться или отделиться от эмоции в зависимости от того, оценивается ли она как информативная или полезная, и регулировать эмоции как в себе, так и в других). Майер и др. объясняют, что четыре ветви функционируют иерархически, причем восприятие эмоций выступает в качестве наиболее базовой или нижней ветви, а управление эмоциями – в качестве наиболее сложной или верхней ветви [10, С. 93].

Две смешанные модели отличаются друг от друга различными представлениями о том, что составляет эмоциональный интеллект. Рувен Бар-Он концептуализировал модель с личностными измерениями, подчеркивая взаимозависимость аспектов способностей эмоционального интеллекта с личностными чертами и их применение к благополучию. С другой стороны, Дэниел Гоулман предложил смешанную модель с точки зрения производительности, объединив способности человека и личность, реализуя их соответствующие эффекты на рабочем месте.

Дэниел Гоулман популяризировал концепцию эмоционального интеллекта в 1995 году, его модель описывает четыре конструкта эмоционального интеллекта. Самосознание – это способность идентифицировать свои эмоции и распознавать их влияние, используя внутренние чувства для принятия решений. Самоуправление включает в себя контроль над своими эмоциями и импульсами и, таким образом, адаптацию к меняющимся обстоятельствам. Социальная осведомленность состоит из способности чувствовать, понимать и реагировать на эмоции других людей. Наконец, управление отношениями предполагает способность вдохновлять, влиять и развивать других, управляя конфликтом. Модель Гоулмана включает набор эмоциональных компетенций в рамках каждой конструкции эмоционального интеллекта, он высказал мнение, что эмоциональные компетенции – это не врожденные таланты, а приобретенные способности, над которыми необходимо работать и развивать для достижения выдающихся результатов [3, С. 112].

Р. Бар-Он ввел термин «Эмоциональный коэффициент» (EQ) в своей докторской диссертации как аналог интеллектуального коэффициента (IQ). Его модель эмоционального интеллекта можно рассматривать как смешанный интеллект, также состоящий из когнитивных способностей и аспектов личности, здоровья и благополучия. Он определил эмоциональный интеллект как «совокупность некогнитивных способностей, компетенций и навыков, которые влияют на способность человека успешно справляться с требованиями и давлением окружающей среды» [12, С. 178]. Определение охватывает ряд областей, таких как эмоциональное самосознание, уверенность в себе, самоуважение, самоактуализация, независимость, эмпатия, межличностные отношения, социальная ответственность, решение проблем, проверка реальности, гибкость, стрессоустойчивость, контроль импульсов, счастье и оптимизм [1, С. 65].

Модель К. Петридиса упоминается как модель характеристик эмоционального интеллекта и является новейшей из четырех моделей. Модель характеристик эмоционального интеллекта фокусируется на 4 характеристиках: самочувствие, самоконтроль, эмоциональность и общительность [14, С. 72].

Различные теории пытаются понять и объяснить навыки, черты характера и способности, связанные с эмоциональным интеллектом. Хотя некоторые могут утверждать, что целью исследования должно быть выявление и определение единой теоретической основы, которую следует обозначить как «правильную» версию модели эмоционального интеллекта, другой подход состоял бы в признании того, что наличие нескольких теорий часто может служить для выяснения дополнительных аспектов сложных психологических конструкций.

Рассмотрев основные теории эмоционального интеллекта, модели эмоционального интеллекта, предложенные различными авторами, мы задались целью определить структуру и понятие эмоционального интеллекта педагога дошкольной образовательной организации исходя из специфики осуществления профессиональной деятельности. Проанализировав профессиональный стандарт педагога, трудовые функции, а также умения и навыки, необходимые для успешной профессиональной деятельности мы обозначили три сферы влияния на профессионально-личностные качества педагога: личность, социум, система.

Эмоциональные компетенции являются выражением потенциала EQ и во многом определяются особенностями личности педагога, они «материализуются» в способностях, которые могут быть оценены в различных контекстах. В образовательной среде эмоциональные компетенции могут обеспечить более эффективное управление как с точки зрения собственной эффективности, так и с точки зрения социально-образовательных явлений, специфичных для группы обучающихся. Таким образом, планирование образовательной деятельности, фактические процессы обучения, общение с воспитанниками, образовательные отношения, климат, созданный в группе и т.д., могут быть оптимизированы, улучшены за счет привлечения эмоциональных компетенций. Педагог, обладающий эмоциональными способностями, такими как способность идентифицировать и понимать свои собственные эмоции, который может очень хорошо управлять чувствами, эмоциональными состояниями, как положительными, так и отрицательными, также может осуществлять коррекцию

эмоциональных состояний тех, кого он обучает, а также способен обеспечить эффективность и качество образовательного процесса [9, С. 42]. Личностные особенности эмоционального интеллекта педагога при этом включают в себя не только глубокое понимание собственных эмоций, самоконтроль и самоосознание, но и определенные нейропсихологические особенности, являющиеся частью психофизиологических и анатомо-физиологических особенностей каждого индивида, что может быть отнесено к категории врожденных способностей. Признавая определенную роль данных особенностей, мы все же придерживаемся мнения, что способности, относящиеся к категории эмоционального интеллекта, можно развивать и важную роль в этом процессе играет социальный фактор [5, С. 449].

Одним из важных профессиональных компетенций педагога дошкольного образования является умение взаимодействовать с социумом (детьми, родителями, коллегами), что определяет успех педагогического воздействия. Умение предупреждать и разрешать конфликтные ситуации, способность к эмпатии, умение сопереживать и сочувствовать, эмоционально отзываться на переживания ребенка позволяют не только эффективно взаимодействовать с воспитанниками, но и выстраивать индивидуальный образовательный маршрут ребенка. Эффективное взаимодействие с родителями воспитанников позволяет совместную работу по воспитанию и образованию детей, а умение сотрудничать с коллегами позволяет организовывать педагогические сообщества для создания новых программ, технологий, организации работы с социальными партнерами учреждений, что влияет на систему образования организации в целом. Способность педагога взаимодействовать с воспитанниками, родителями (законными представителями), коллегами и пр. содержит в себе умение распознавать эмоции окружающих, использовать эмоции в образовательных целях, навыки межличностного общения, эмпатию [12, С. 51].

Проблемы, которые затрагивают современное общество, отражаются и на образовательных организациях, и могут ослабить психоэмоциональный профиль педагога. Тут следует упомянуть об особенностях современной системы образования: постоянно меняющиеся условия профессиональной деятельности, требование к поиску и использованию новых образовательных технологий в образовательном процессе для обеспечения качества дошкольного образования, растущие требования к уровню квалификации и профессиональным умениям педагогов во многом предопределяют такие явления, как профессиональный стресс, истощение или выгорание, обострение конкуренции, порождающее межличностные конфликты, эмоциональную нестабильность и т.д. [8, С. 9]. Способность к эффективной трудовой деятельности в условиях изменчивости образовательной системы, повышения трудовой нагрузки, роста требований к профессиональным и личностным качествам педагога во многом обуславливается такими компонентами эмоционального интеллекта как управление стрессом и адаптивность.

Безусловно, система подготовки специалистов данного профиля должна включать развитие таких способностей, умений и навыков как восприятие и точное понимание эмоций; эффективное управление эмоциями, эмоциональный самоконтроль; надлежащее общение, в том числе и эмоциональное; мотивация к непрерывному развитию; эмпатия; обеспечение конструктивной обратной связи; устойчивость; педагогический оптимизм; гибкость; стрессоустойчивость; работа в команде; критическое мышление; объективная самооценка; посредничество и разрешение конфликтов; переговоры и т.д. Этот процесс подразумевает предоставление им набора эмоциональных навыков, которые могут позволить им быть эффективными не только в передаче информации обучающимся, но и в общении с ними, в образовательных взаимодействиях, в управлении конфликтами и в управлении своими собственными эмоциями и поведением.

Рассмотрев основные модели эмоционального интеллекта, профессионально значимые качества личности педагога дошкольной образовательной организации, выделив сферы влияния на профессиональные качества педагога мы сформулировали определение понятия «эмоциональный интеллект педагога».

Эмоциональный интеллект педагога – совокупность способностей, умений и навыков, позволяющих распознавать, управлять и корректировать собственные эмоциональные состояния, а также эмоциональные состояния окружающих в целях повышения эффективности образовательного процесса.

**Выводы.** Таким образом, проанализировав литературные источники по проблеме эмоционального интеллекта, мы обозначили его важность в профессиональном развитии педагога. Рассмотрев основные модели эмоционального интеллекта, мы выделили компетенции наиболее важные в профессиональной деятельности педагога дошкольной образовательной организации. Разграничив сферы влияния на профессиональные качества педагога дошкольного образовательного учреждения, мы выделили компоненты эмоционального интеллекта позволяющие успешно функционировать в каждой из систем, а также определили понятие «эмоциональный интеллект педагога», что позволит впоследствии более эффективно исследовать данный феномен.

#### **Литература:**

1. Ачор Ш., Брегман П., Галло Э. HBR Guide. Эмоциональный интеллект. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 272 с.
2. Бредберри Т., Гривз Д. Эмоциональный интеллект 2.0. – М.: Манн, Иванов и Фербер. – 2017. – 208 с.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. – М.: Манн, Иванов и Фербер. – 2018. – 544 с.
4. Гоулман, Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта – М.: Альпина Бизнес Букс, 2015. – 301 с.
5. Попова Н.К., Ильчибаева Т.В., Науменко В.С. Нейротрофические факторы (BDNF, GDNF) и сератонинергическая система // Биохимия. – 2017. – Т.82. – №3. – С. 449-459
6. Русалова М.Н., Кислова О.О., Сидорова О.А. Психофизиологические предпосылки успешности распознавания эмоциональной речи в норме и патологии // Российский физиологический журнал им. И.М. Сеченова. – 2010. – Т.96. – №1. – С. 3-12
7. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0): Руководство. – М.: Институт психологии РАН. – 2010. – 176 с.
8. Батурин, Н.А., Матвеева, Л.Г. Социальный и эмоциональный интеллект: мифы и реальность // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – Серия: Психология. – 2009. – №42. – С. 4-10.
9. Brody N. Beyond G. In A Critique of Emotional Intelligence: What are the Problems and How Can They Be Fixed? – New York: Psychology Press. – 2006.
10. Jaušovec N., Jaušovec K., Gerlič I. (2001). Differences in event-related and induced EEG patterns in the theta and alpha frequency bands related to human emotional intelligence // Neuroscience Letters. – 2010. – 311(2). – С.93-96.
11. Lazarus, R.S., Averill, J.R., Opton, E.M.Jr. (1970). Toward a cognitive theory of emotions. In Feelings and Emotions, ed. M. Arnold. – New York: Academic – 207 p.
12. Mikolajczak M., Bodarwé K., Laloyaux O., Hansenne M., Nelis D. Association between frontal EEG asymmetries and emotional intelligence among adults // Personality and Individual Differences. – 2010. – Т.48. – №2. – С. 177-181.
13. Mrtinez, M.N. The Smarts that count, Human Resource Magazine. – 1997. – P. 72-78.

14. Petrides, K.V. (2009). Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue). – London: London Psychometric Laboratory.
15. Petrides, K.V., Frederickson, N., Furnham, A. The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school // *Personality and Individual Differences*. – 2004. – P. 277-293.
16. Saarni C. Emotional Competence and Self-Regulation in Childhood // *In Emotional Development and Emotional Intelligence*. – New York: Basic Books. – 1997.

## УДК 159.973

**доктор психологических наук, профессор Дмитриева Елена Ермолаевна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический  
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);  
**преподаватель Давыдова Юлия Павловна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический  
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

### РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

*Аннотация.* В статье представлены результаты теоретико-экспериментального исследования развития диалогического взаимодействия младших школьников с умственной отсталостью с партнером по общению. Результаты сравнительного экспериментального исследования (в эксперименте участвовали первоклассники с умственной отсталостью и нормальным психофизическим развитием) свидетельствуют о неспособности младших школьников с интеллектуальной недостаточностью к субъект-субъектному диалогическому взаимодействию с партнером, об отсутствии у них потребностных установок на диалогическое общение с партнером и низким уровне развития речевых средств общения. В статье определены задачи коррекционно-педагогической поддержки младших умственно отсталых школьников в коммуникативно-речевом развитии и оптимизации диалогического общения с партнером-взрослым и партнером-сверстником.

*Ключевые слова:* умственная отсталость, диалогическое взаимодействие, диалогическое общение, коммуникативная ситуация.

*Annotation.* The article presents the results of a theoretical and experimental study of the development of dialogical interaction of junior schoolchildren with mental retardation with a communication partner. The results of a comparative experimental study (the experiment involved first-graders with mental retardation and normal psychophysical development) testify to the inability of junior schoolchildren with intellectual disabilities to subject-subject dialogical interaction with a partner, their lack of need attitudes for dialogical communication with a partner and a low level of speech development means of communication. The article defines the tasks of correctional and pedagogical support of young mentally retarded schoolchildren in communicative speech development and optimization of dialogical communication with an adult partner and a peer partner.

*Keywords:* mental retardation, dialogical interaction, dialogical communication, communicative situation.

**Введение.** В условиях реализации ФГОС НОО для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) важной задачей реализации образования этих детей является их коммуникативно-речевое развитие, способность к продуктивному, бесконфликтному взаимодействию с партнером по общению, развитие навыков диалога и сотрудничества со взрослым и сверстником в различных социальных ситуациях [5].

Проблема развития диалога является давней и традиционной в теоретических и прикладных исследованиях и в педагогической, и коррекционной психологии (Е.Е. Дмитриева, В.В. Кисова, С.Н. Сорокоумова, Г.А. Цукерман и др.). В этих исследованиях диалогическое взаимодействие, чаще учебное сотрудничество, рассматривается в возрастной динамике, доказана его роль в развитии речемыслительной деятельности, в социально-личностном развитии, эмпирически обоснованы эффективные формы организации взаимодействия со взрослым и сверстником на разных этапах возрастного развития [1, 3, 6, 7].

Особую актуальность эта проблема приобретает в работе с умственно отсталыми детьми. Умственная отсталость (УО) рассматривается как совокупность этиологически различных наследственных, врожденных или рано приобретенных стойких синдромов общей психической отсталости с преобладанием интеллектуального дефекта [2]. При данной форме нарушенного развития на фоне системного нарушения речи в наибольшей степени обнаруживается недостаточность её коммуникативной функции. Немногочисленные исследования свидетельствуют о низкой способности детей с умственной отсталостью к построению полноценного диалога как в учебной, так и внеучебной деятельности, о неустойчивости парных объединений сверстников, о сниженной эмоциональной отзывчивости детей в общении с партнером, об ограниченности кооперативных (диалоговых) умений, о неадекватных тактиках установления коммуникативных отношений (агрессивность, конфликтность), о некооперативно-центрированных тактиках коммуникативного поведения [1, 2].

На основании имеющихся литературных данных можно также констатировать, что диалогическое взаимодействие редко возникает по инициативе ребенка, дети не проявляют заинтересованности в информации, у них мало поводов задавать вопросы партнеру. Развертыванию диалогического общения препятствует сниженный интерес к окружающему, ограниченный жизненный опыт, затруднения в понимании обращенной речи и переключения с позиции слушающего на позицию говорящего (В.Г. Петрова [4]). Исследователи отмечают и низкий уровень развития диалогической речи у умственно отсталых детей: их высказывания отличаются стереотипностью, односложностью, наблюдается нарушение межрепличного единства, склонность к эхолалиям, персеверациям, используется ситуативная речь, дети сопровождают высказывания жестами (Н.П. Задумова [2]).

Отсутствие или дефицит диалогического общения ведет к искажению личностного развития детей, росту проблем взаимодействия с окружающими людьми, затруднению процесса социальной адаптации (Е.Е. Дмитриева [1], Т.И. Кузьмина [3]).

**Изложение основного материала статьи.** Цель проведенного нами экспериментального исследования – изучить особенности диалогического взаимодействия умственно отсталых младших школьников, обосновать задачи коррекционно-педагогического сопровождения с целью оптимизации их диалогического общения с разными партнерами.

Задачи диагностического этапа исследования:

– Диагностика уровней (форм) развития коммуникативной деятельности, доминирующих потребностей и мотивов общения со взрослым и сверстником. Использовали методику моделирования ситуаций общения со взрослым и сверстником, которые позволяли детям реализовывать в общении с партнером доминирующие потребности и мотивы.

– Мониторинг уровня владения диалогическими умениями и навыками (А.В. Чулкова [8]). Критерии оценки: владение речевым этикетом, запрос информации, реплицирование, составление диалога.

– Диагностика способности к децентрации. Использовали методику «Левая и правая стороны» (Ж. Пиаже).

Для оценки диалогических умений и навыков, способности к децентрации использовали критериально-уровневые характеристики, разработанные в рамках используемых диагностических средств. Возрастные уровни развития общения с разными партнерами выступали в качестве критериев оценки доминирующих потребностно-мотивационных установок детей на взаимодействие с партнером.

Исследование проводилось на базах двух учреждений: ГКОУ «Школа-интернат №71» (г.Нижний Новгород), МБОУ НШ №12 (п. Ильиногорск).

В исследовании приняли участие 12 детей первоклассников 7-9 лет с диагнозом – умственная отсталость (УО) и 12 первоклассников с нормальным психофизическим развитием (НПР).

Представим результаты изучения уровней развития коммуникативной деятельности в экспериментальной выборке детей (таблицы 1, 2)

Таблица 1

Уровни развития (формы) общения со взрослым у первоклассников с УО и НПР

Выборка испытуемых Уровни развития	Дети с УО		Дети с НПР	
	Кол-во детей	% детей	Кол-во детей	% детей
Ситуативно-деловой	18	90,0	1	5,0
Внеситуативно-познавательный	2	10,0	9	45,0
Внеситуативно-личностный	–	–	10	50,0

Количественные показатели, представленные в таблице, свидетельствуют о доминировании у первоклассников с УО потребности в ситуативном практическом взаимодействии с партнером-взрослым (90,0%). В 10,0% случаев дети обнаруживали интерес к теоретическому сотрудничеству, познавательному общению со взрослым. У детей с НПР доминировала потребность теоретическом сотрудничестве (в познавательном, личностном общении), способность к внеситуативному взаимодействию с партнером.

Результаты изучения общения со сверстником (таблица 2).

Таблица 2

Уровни развития (формы) общения со сверстником у первоклассников с УО и НПР

Выборка испытуемых Уровни развития	Дети с УО		Дети с НПР	
	Кол-во детей	% детей	Кол-во детей	% детей
Эмоционально-практический	12	60,0	1	5,0
Ситуативно-деловой	8	40,0	10	50,0
Внеситуативно-деловой	–	–	9	45,0

У первоклассников с УО доминирует потребность в эмоционально-практическом взаимодействии с партнером, желание подражать партнеру, соучаствовать в его играх-забавах. В общении с партнером дети использовали реплики, вокализации. 40,0% детей с УО показали доминирование интереса к ситуативному практическому взаимодействию со сверстником. Дети не считались с намерениями партнера, не пытались согласовать действия для достижения результата. Первоклассники с НПР (50,0%) обнаружили устойчивый интерес к практическому сотрудничеству со сверстником, к согласованному стремлению к результату. Эти дети показали и способность (45,0%) к внеситуативному теоретическому сотрудничеству со сверстником. В поведении детей наблюдались ситуации «чистого общения» (обмен познавательной информацией, оценочными суждениями).

Представим результаты диагностического этапа исследования. Уровневые характеристики развития диалогических умений и навыков в экспериментальной выборке детей представлены в таблице 3.

Таблица 3

Уровневые характеристики умений и навыков диалогического общения у первоклассников с УО и НПР (в %)

Уровни развития Группа испытуемых	Дети с УО		Дети с НПР	
	Кол-во детей	% детей	Кол-во детей	% детей
Нулевой	1	8,0	–	–
Низкий	7	59,0	1	8,0
Средний	4	33,0	5	42,0
Высокий	–	–	6	50,0

Только в группе умственно отсталых первоклассников в 8,0% случаев наблюдался нулевой уровень развития диалоговых умений и навыков: дети не вступали в речевой контакт с партнером, отказывались отвечать на вопросы, молчали, заменяли ответы действиями, либо жестами. Высокий уровень развития диалоговых характеристик мы наблюдали только в группе детей с НПР (в 50,0% случаев). Дети активно вступали в диалог с партнером, в беседе реагировали на

реплики, показывали способность к построению реплик в виде сложного высказывания (объяснение, описание, повествование). Дети самостоятельно вели расспрос, используя различные виды вопросов, составляли диалоги из 4-6 двучленных диалоговых единств. Наблюдались отдельные грамматические и синтаксические ошибки. Средний уровень наблюдался у 33,0% детей с УО и у 42,0% детей с ННР. Дети не проявляли инициативы в общении, их речевая активность ограничена. Речевой этикет использовали лишь в некоторых знакомых ситуациях, самостоятельность ведения расспроса отсутствует. Составленный детьми диалог включает 1-3 диалогических единств. Речь содержит синтаксические и грамматические ошибки. Низкий уровень развития диалогических умений и навыков мы зафиксировали у 59,0% детей с УО и у 8,0% с ННР. Дети занимали пассивную позицию в диалоге, проявляли низкую речевую активность, владели ограниченным объемом фраз речевого этикета. Дети отвечали на вопросы партнера, но сами сформулировать вопросы затруднялись, отказывались составить диалог по картинке, ограничивались отдельными репликами.

Таким образом, полученные эмпирические данные свидетельствуют о неспособности первоклассников с УО к продуктивному диалогу с партнером.

Представим результаты изучения способности первоклассников экспериментальной выборки к учету позиции партнера в диалогическом взаимодействии в таблице 4.

Таблица 4

#### Уровневые характеристики способности к децентрации у первоклассников с УО и ННР

Уровни развития	Дети с УО		Дети с ННР	
	Кол-во детей	% детей	Кол-во детей	% детей
Низкий	8	67,0	1	8,0
Средний	4	33,0	4	33,0
Высокий	–	–	7	59,0

По результатам диагностики у первоклассников с УО преобладает низкий уровень развития способности учитывать позицию партнера (67,0%). Дети затрудняются в определении сторон (левая, правая), не учитывают позицию партнера, быстро теряют интерес к заданию. Такие поведенческие характеристики мы наблюдали у 8,0% первоклассников с ННР. У 33,0% детей с УО и ННР наблюдался средний уровень развития способности к децентрации, дети обнаруживали способность к преодолению эгоцентрической позиции. Они правильно определяли пространственные направления, эпизодически учитывали позицию партнера. У 50,0% детей с ННР наблюдался высокий уровень развития децентрации. Дети понимали возможность различных позиций в диалоге, обнаруживали готовность учитывать позицию партнера.

Таким образом, первоклассники с УО показали низкую способность координировать в общении с партнером разные пространственные позиции.

**Выводы.** В результате диагностического изучения выявлены следующие особенности диалогического взаимодействия младших школьников с УО:

- снижена потребность в партнерском взаимодействии и со взрослым, и со сверстником, готовность и способность к диалогическому взаимодействию;
- возрастные возможности в развитии потребностно-мотивационной сферы общения с разными партнерами не реализованы;
- отсутствует способность к субъект-субъектному взаимодействию: интерес к партнеру, способность к сопереживанию, сорадости, что ограничивает установление контактов на вербальном и невербальном уровнях;
- наблюдается низкий уровень развития диалогических умений и навыков: отсутствует инициатива в диалоге, активная ответная позиция, не используют произвольно-контекстную речь, заменяют её «словами-побуждениями», используют выразительные движения для замены словесного ответа;
- в ситуации диалогического общения используют минимум лексических средств, простые по структуре предложения для формулирования высказываний, встречаются синтаксические и грамматические ошибки;
- низкий уровень развития способности преодолевать эгоцентрическую позицию, координировать в общении с партнером разные пространственные позиции.

Все это свидетельствует о необходимости специально организованной коррекционно-логопедической работы, направленной на обогащение и усложнение содержания общения детей, развитие потребностных установок и формирование навыков построения диалога в различных ситуациях взаимодействия с партнером.

Полагаем, что решение этих задач возможно при реализации коррекционно-развивающей программы, предлагающей целенаправленное моделирование учебных и неучебных коммуникативных ситуаций, позволяющих включить детей в решение различных коммуникативных задач во взаимодействии с разными партнерами, овладеть вариabельными типами коммуникативных высказываний, навыками построения диалога.

#### Литература:

1. Дмитриева Е.Е., Двуреченская О.Н. Психологические особенности социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья: моногр. – М.; Н. Новгород: Флинта: Минин. ун-т. – 2017. – 136 с.
2. Задумова Н.П. Изучение диалогического взаимодействия детей с умственной отсталостью с позиций коммуникативно-прагматического подхода // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7, №4. – 17 с.
3. Кузьмина Т.И. Диагностика Я-социального у младших школьников с интеллектуальными нарушениями // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7, № 4. – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1044> (дата обращения: 19.11.2021)
4. Петрова В.Г. Развитие речи у учащихся вспомогательной школы. – М.: Педагогика. – 1977. – 200 с.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. №1155 (ред. от 21.01.2019) «Об утверждении федерального стандарта дошкольного образования».
6. Сорокоумова С.Н., Кисова В.В. Формирование основ учебного сотрудничества со взрослым и сверстником у старших дошкольников с задержкой психического развития // Дефектология. – 2015. – №4. – С. 63-74.
7. Цукерман Г.А. От умения сотрудничать к умению учить себя // Психологическая наука и образование. – 1996. – №2. – С. 27-43.
8. Чулкова А.В. Методика обучения диалогической речи детей дошкольного возраста: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02. – Одесса, 1994. – 145 с.

УДК 159.9.

**доктор психологических наук, профессор Дмитриева Елена Ермолаевна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический  
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);  
**магистрант факультета психологии и педагогики Белова Екатерина Николаевна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический  
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

## РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*Аннотация.* В статье представлены результаты теоретико-экспериментального изучения речевого общения, его языкового и коммуникативного компонентов. Представлена программа диагностического изучения речевого общения, сравнительные, эмпирические данные его развития у старших дошкольников в условиях задержки психического развития и при нормальном психофизическом развитии. Экспериментальные данные свидетельствуют о недостаточном развитии у старших дошкольников с задержкой психического развития как языкового, так и коммуникативного компонентов речевого общения. Авторами обозначены психологические условия оптимизации развития у этих детей речевого общения при решении коммуникативных задач в различных коммуникативных ситуациях общения с партнером – взрослым и партнером – сверстником.

*Ключевые слова:* задержка психического развития, речевое развитие, языковой компонент, коммуникативный компонент, старшие дошкольники.

*Annotation.* The article presents the results of theoretical and experimental study of speech communication, its linguistic and communicative components. The program of diagnostic study of speech communication, comparative, empirical data of its development in older preschoolers in conditions of mental retardation and normal psychophysical development is presented. Experimental data indicate insufficient development of both linguistic and communicative components of speech communication in older preschoolers with mental retardation. The authors identify the psychological conditions for optimizing the development of speech communication in these children when solving communicative tasks in various communicative situations of communication with an adult partner and a peer partner.

*Keywords:* mental retardation, speech development, language component, communicative component, senior preschoolers.

**Введение.** Реализация социальной и образовательной интеграции детей с задержкой психического развития (ЗПР) предъявляет высокие требования к коммуникативно-речевому развитию детей, которое рассматривается в качестве условия успешной социализации детей и адаптации их в социуме [6, 7, 9]. Обозначенная во ФГОС НОО для детей с ограниченными возможностями здоровья [7] инклюзивная модель образования для детей с ЗПР актуализирует проблему развития у них речевой коммуникации уже на этапе дошкольного детства. В рамках ФГОС ДО [8] в области коммуникативно-речевого развития дошкольников предусмотрено овладение речью как важным коммуникативным инструментом, развитие инициативности, самостоятельности, умений и навыков активного взаимодействия с партнером по общению (взрослым и сверстником).

**Изложение основного материала статьи.** Большинство ученых характеризуют речевое общение как совокупность языковых и коммуникативных составляющих [4]. В отечественной науке нет общего мнения о том, что следует понимать под языковым компонентом речевого общения. Сторонники психологического подхода понимают под ним владение всеми сторонами языка: звуковой, лексической, грамматической. В качестве показателей развития языкового компонента рассматривается совокупность речевых умений и навыков ребенка, позволяющих ему понимать и строить высказывания в соответствии с коммуникативной ситуацией и законами родного языка. Под коммуникативным компонентом речевого общения понимается способность налаживать речевое взаимодействие с партнером, устанавливать с ним деловые, личностные отношения в зависимости от ситуации общения [4].

Анализ научных исследований свидетельствует о специфике развития у детей с ЗПР речевого общения [1; 2, 3; 5 и др.]. У детей снижена потребность в общении, отмечается бедность мотивационных установок на общение, отсутствует инициатива в общении, не сформированы средства коммуникации (монологическая, диалогическая речь), отсутствует эмпатия по отношению к партнеру по коммуникации. Научные факты позволяют констатировать несформированность всех сторон речи детей, недостаточную её коммуникативную насыщенность, содержательно-функциональную бедность средств речевого общения. В силу недостаточности речемыслительной деятельности у детей с ЗПР страдает процесс формирования языковых навыков и умений: не формируются своевременно представления о языковых единицах и их функционировании (фонемах, лексемах, грамматических конструкциях), закономерностях построения высказываний. В различных языковых ситуациях у детей с ЗПР наблюдаются в общении с партнером ситуативные высказывания, обращения-побуждения, редко используются обращения-высказывания, обращения-вопрос. Наблюдается кратковременность речевых контактов, быстрая исчерпаемость побуждений к высказыванию, непонимание партнера и не всегда адекватная речевая реакция, что не способствует продолжению общения.

Ученые отмечают такие психологические личностные особенности детей с ЗПР как замкнутость, робость, нерешительность, которые порождают специфические черты их речевого поведения: незаинтересованность в партнере, замедленное включение в ситуацию общения, неумение поддерживать конструктивный диалог с партнером, эмоциональную поверхностность контактов, импульсивность и конфликтность поведения. Однако недостаточно изученными остаются теоретические основы развития у детей с ЗПР языкового и коммуникативного компонентов речевого общения, факторы их определяющие, возможности коррекции вербального общения у детей с ЗПР на этапе дошкольного детства.

Цель проведенного нами эмпирического исследования – экспериментальное изучение особенностей речевого общения в совокупности языкового и коммуникативного компонентов у старших дошкольников с ЗПР.

Исследование проводилось в группах для детей 6-7 лет в МБДОУ «Детский сад №36». В эксперименте участвовало 20 детей с нормальным психофизическим развитием (НПР) 20 детей с задержкой психического развития (ЗПР).

Методический аппарат включал в себя стандартизированное наблюдение, анализ документации (речевых карт).

С целью изучения языкового компонента речевого общения на основе результатов логопедического обследования оценивали компоненты устной речи по трехбалльной шкале [4]: общее звучание речи, произношение звуков, особенности

слоговой структуры слова, словарный запас, развитие фонематического слуха, грамматический строй речи. Качественно-балльные оценки данных показателей позволили выделить уровни овладения языковым компонентом речевого общения (высокий, средний, низкий).

С целью оценки коммуникативного компонента речевого общения использовали методику М.Я. Басова «Схема наблюдения уровня развития навыков общения у ребенка». Количественно-качественный анализ степени выраженности критериев развития у ребенка коммуникативных навыков (владение пластикой, чувствительность, степень эмоциональной вовлеченности и включенности в действия партнера, выраженность сопереживания сверстнику, наличие потребности в общении, продолжительность коммуникативного контакта) позволял выявить уровни развития коммуникативного компонента речевого общения старших дошкольников.

Таблица 1

**Уровни развития речевого общения (языкового компонента) у старших дошкольников с ЗПР и НПР**

Уровни развития	Группы испытуемых			
	Дети с ЗПР		Дети с НПР	
	Кол-во детей	% детей	Кол-во детей	% детей
низкий	9	45,0	0	0,0
средний	11	55,0	10	50,0
высокий	0	0,0	10	50,0

У детей с ЗПР (в 55,0% случаев) и у старших дошкольников с НПР (в 50% случаев) доминирует средний уровень развития языкового компонента. Отмечается ошибочность при отборе лексических схем, непропорциональное использование частей речи, незначительные затруднения в грамматическом оформлении высказываний, несколько снижена разборчивость речи.

У детей с ЗПР (в 45% случаев) наблюдается низкий уровень развития языковых характеристик речевого общения. Фиксируются: бедность словаря, сложности построения грамматических конструкций, недостаточная четкость произносимых высказываний, нарушение темпа речи и ее интонационного оформления.

Только у детей с НПР (в 50% случаев) мы наблюдали высокий уровень развития языкового компонента вербального общения: адекватный подбор лексического материала, правильное использование грамматических конструкций для создания высказываний, четкость произношения высказываний, интонационное соответствие высказываний ситуации общения.

Таким образом, сравнительный анализ позволил выделить недостаточный уровень овладения старшими дошкольниками с ЗПР языковыми компонентами вербального общения, недостаточность в развитии всех компонентов языковой системы.

Таблица 2

**Уровни развития речевого общения (коммуникативного компонента) у старших дошкольников с ЗПР и НПР**

Уровни развития	Группы испытуемых			
	Дети с ЗПР		Дети с НПР	
	Кол-во детей	% детей	Кол-во детей	% детей
низкий	0	0,0	7	35,0
средний	8	40,0	13	65,0
высокий	12	60,0	0	0,0

У старших дошкольников с ЗПР преобладает средний уровень развития коммуникативного компонента (65% детей), у дошкольников с НПР он наблюдался в 40% случаев. Дети понимают коммуникативную ситуацию, не проявляют инициативы в общении, эпизодически поддерживают инициативу другого. Проявляя чувствительность к партнеру, дети не стремятся его понять и осознать его особенности. Дети не всегда улавливают смысл информации, адекватно используют языковые средства в коммуникации. Они не проявляют эмпатии, не умеют продолжительное время поддерживать контакт с партнером.

Дошкольники с ЗПР (в 35% случаев) показали низкий уровень развития коммуникативного компонента вербального общения. У них слабо выражена потребность в общении, дети избегают даже кратковременных ситуативных контактов с партнером. Дети не проявляют интереса к партнеру по общению, отсутствует чувствительность к его воздействиям, отмечается эмоциональная поверхностность контактов. Дети не ориентируются в ситуации общения со взрослым и сверстником, отсутствует зрительный контакт, дети не осознают коммуникативные задачи, не могут высказать свое отношение к информации, импульсивные действия приводят их к конфликту с партнером.

У 60% испытуемых с НПР (участников эксперимента) мы наблюдали высокий уровень развития коммуникативного компонента речевого общения. Дети обнаруживали потребность в общении, проявляли инициативу в налаживании коммуникативного контакта. У детей отмечается открытый взгляд, плавный характер движений, естественные выразительные жесты, высокая чувствительность к партнеру. Дети владеют коммуникативной ситуацией, выделяют коммуникативные задачи, легко включаются в общение, способны к сохранению конструктивного диалога. Они выражают сочувствие, сопереживание партнеру, готовность к взаимодействию с ним. Итак, по результатам сравнительного эксперимента мы не обнаружили у старших дошкольников с ЗПР характеристики коммуникативного компонента вербального общения, которые бы позволяли им поддерживать общение и конструктивный диалог с разными партнерами.

По результатам диагностического изучения мы апробировали в работе со старшими дошкольниками с ЗПР программу психологической помощи, основанную на методологии коммуникативного подхода. Реализованная нами коррекционно-развивающая программа предполагала включение детей в педагогически организованные коммуникативные ситуации (практического, теоретического сотрудничества, диалогического взаимодействия и др.), мотивирующие детей на решение

коммуникативных задач в общении с разными партнерами, на овладение вербальными типами коммуникативных высказываний.

По итогам реализации программы мы констатировали позитивные изменения в развитии речевого общения у старших дошкольников с ЗПР: обогатились содержательные характеристики их коммуникации, спектр используемых в общении языковых средств.

**Выводы.** Таким образом, результаты теоретико-экспериментального исследования свидетельствуют о достаточно низком уровне развития у старших дошкольников с ЗПР речевого общения, его языкового и коммуникативного компонентов, что актуализирует задачу выявления и преодоления недоразвития речевого общения детей с ЗПР уже на этапе дошкольного детства.

Полагаем, что психологическое условие оптимизации речевого общения дошкольников с ЗПР – это расширение коммуникативного пространства, включение детей в решение коммуникативных задач и поиска эффективных языковых средств их решения в различных коммуникативных ситуациях (в условиях игровой деятельности, практического и теоретического сотрудничества с партнером), с разными коммуникативными партнерами (взрослым и сверстником).

#### **Литература:**

1. Гаврилова В.Ю., Ляшенко А.Н. Уровни развития коммуникативных умений у старших дошкольников с ЗПР // Инновации. Наука. Образование. – 2021. – №31. – С. 1810-1815.
2. Дмитриева Е.Е. Коммуникативное развитие детей с ЗПР: диагностика и коррекция: Учебное пособие. – Н. Новгород, 2004. – 63 с.
3. Дмитриева Е.Е. Социально-личностная готовность детей с задержкой психического развития к обучению в школе // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2017. – №5. – С. 33-38.
4. Дмитриевских Л.С. Изучение языковой и коммуникативной компетентностей как компонентов речевого общения у дошкольников с нарушениями речи // Педагогическое образование в России. – 2013. – №1. – С. 168-174.
5. Заречная А.А. Особенности развития коммуникативной компетентности у детей с задержкой психического развития // Психолого-педагогические исследования. – 2018. – Том. 10. – №1. – С. 32-41.
6. Коробейников И.А. Дифференциация образовательных потребностей как основа дифференциации условий образования детей с ЗПР // Дефектология. – 2017. – №2. – С. 3-13.
7. Кузьмина Т.И. Диагностика Я-социального у младших школьников с интеллектуальными нарушениями // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7. – №4. – [Электронный ресурс] <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-4-13> (дата обращения: 23.11.2021)
8. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 21.01.2019) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». [Электронный ресурс] <https://docs.edu.gov.ru/document/a72db92c851c9f9c33d52d482420b477/> (дата обращения: 23.11.2021).
9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс] <https://docs.edu.gov.ru/document/e2bb03c57325d29c7fef3910a36d9a30/> (дата обращения: 21.11.2021).
10. Фуреева Е.П. Влияние речевого развития детей с ЗПР на их коммуникативные возможности // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2015. – №1 (63). – С. 21-26.

**Психология**

#### **УДК 159.9**

**кандидат психологических наук, доцент Калинкина Евгения Михайловна**  
Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования "Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний" (г. Вологда);  
**кандидат педагогических наук, доцент Поярова Татьяна Александровна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда);  
**кандидат психологических наук Яблокова Аида Вячеславовна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда)

#### **УЧЕТ ДИНАМИКИ КОГНИТИВНОЙ СЛОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ ПРИ ПОСТРОЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

*Аннотация.* Данная статья посвящена исследованию динамики когнитивной сложности в подростковом возрасте. Результаты эмпирического исследования позволяют прийти к выводу, что когнитивная сложность увеличивается на протяжении подросткового возраста; когнитивная сложность связана с уровнем интеллектуального развития и школьной успеваемостью подростка. Авторы дают рекомендации относительно использования полученных данных при построении образовательного процесса.

*Ключевые слова:* когнитивная сложность, дифференцированность, интегрированность, репертуарные решетки, динамика, подростки, образовательный процесс.

*Annotation.* This article is devoted to the study of the dynamics of cognitive complexity in adolescence. Empirical research suggests that cognitive complexity increases during adolescence; Cognitive complexity is associated with the level of intellectual development and school performance of the adolescent. The authors give recommendations regarding the use of the obtained data in the construction of the educational process.

*Keywords:* cognitive complexity, differentiation, integration, repertoire grids, dynamics, adolescents, educational process.

**Введение.** Одно из требований к современному школьному образованию – способствовать развитию психики детей таким образом, чтобы оно шло гармонично. Это обуславливает необходимость создания таких систем обучения, которые учитывали бы специфические для каждого возрастного периода особенности развития когнитивной сферы, уровень сформированности отдельных интеллектуальных характеристик. В изучении общих закономерностей развития интеллекта психологическая наука сделала большой прорыв, но исследование особенностей формирования отдельных характеристик интеллектуальной сферы остается открытым вопросом. В частности, одним из компонентов когнитивной сферы человека является когнитивная сложность. Эта характеристика позволяет описать, как индивид воспринимает поступающую



информацию. Когнитивно сложный человек выделяет множество категорий, дробит информацию на большое количество классов, многомерно таким образом воспринимаемая объекты и явления окружающей действительности. Среди ученых есть мнение, что когнитивная сложность относится к одному из параметров когнитивного стиля человека. В то же время отдельные исследователи рассматривают ее как характеристику, входящую в список интегральных характеристик индивидуальности [4].

Период, в котором перестройка когнитивной сферы идет очень быстрыми темпами, считается подростковый возраст. Познавательная деятельность начинает качественно изменяться. В психологии достаточно подробно изучено то, как изменяется личностная сфера в этот интересный с разных точек зрения возрастной период. Но не менее любопытно и то, как преобразуется мыслительная деятельность и когнитивные характеристики подростков. Исследования психологов показывают, что в течение подросткового возраста показатели когнитивной дифференцированности увеличиваются. Однако дифференцированность – лишь один из характеристик когнитивной сложности. Она показывает, насколько дробно человек воспринимает информацию. Но процесс развития не сводится только к увеличению дифференцированности ее содержания. Перестраиваются и связи между ними. Когнитивная сложность – это характеристика, которая включает в себя одновременно и показатели количества выделяемых человеком категорий и их интегрированность друг с другом, то есть наличие связи между используемыми индивидом категориями. Таким образом, когнитивная сложность позволяет учитывать и когнитивную дифференцированность, и когнитивную интегрированность сознания индивида.

**Изложение основного материала статьи.** Целью исследования явилось формулирование рекомендаций к построению образовательного процесса с учетом выявленных характерных особенностей динамики когнитивной сложности в период от младшего к старшему подростковому возрасту.

Задачи исследования:

1. Охарактеризовать особенности динамики когнитивной сложности в период от младшего к старшему подростковому возрасту.
2. Выявить связь когнитивной сложности с уровнем школьной успеваемости подростков.
3. Разработать практические рекомендации по учету динамики когнитивной сложности у подростков в образовательном процессе.

В нашем исследовании была задействована выборка из 208 человек. Обследовались 6-е, 8-е и 10-е классы средних общеобразовательных школ г.Вологды и Вологодского района, из них 69 учеников 6-х классов, 71 ученик 8-х классов и 68 учащихся 10-х классов, всего 105 мальчиков и 103 девочки. Выборка является репрезентативной.

Для измерения когнитивной сложности была использована методика «Тест личностных конструкторов» Дж. Келли [2].

Рассмотрение результатов экспериментального исследования начнем с анализа показателей когнитивной дифференцированности подростков. Коэффициент Баннистера с возрастом уменьшается. Данный факт свидетельствует о том, что говорит показатели когнитивной дифференцированности у подростков постепенно увеличивается. Достоверность различий по данному показателю между младшими, средними и старшими подростками выявлена с использованием непараметрического критерия U-Манна-Уитни. Это согласуется с ранее проведенными исследованиями, которые фиксируют увеличение показателей дифференцированности по мере взросления. По сравнению с младшими подростками у старших подростков количество конструкторов больше, то есть при восприятии объектов выделяется больше оснований для классификации, конструктивная система более дифференцирована.

Иные особенности имеет в динамике изменений когнитивная интегрированность. На протяжении с 6-го по 10-й класс мы наблюдаем увеличение интегрированности системы конструкторов. Однако у средних подростков (8 класс) наблюдается некоторый спад интегрированности когнитивных структур. Данный факт, безусловно, необходимо учитывать при обучении данной категории школьников.

Младшие подростки чаще всего используют компактные артикулированные или монолитные конструктивные системы. Это значит, что шестиклассники могут часто затрудняться в ситуациях, когда нужно взглянуть на предмет с разных точек зрения. Они не в состоянии принимать противоречивые сведения о том или ином явлении. В центре их когнитивной системы – один либо совсем немного артикулированных конструкторов. Все остальные конструкторы жестко к ним привязаны. Данная конструктивная система является упрощенной. Восприятие в связи с этим у младших подростков может быть односторонним, частичным, не вполне адекватным окружающей действительности.

У средних подростков показатели когнитивной дифференциации увеличиваются, поэтому они имеют по сравнению с младшими подростками более дифференцированную конструктивную систему. Однако используемые ими конструкторы недостаточно связаны между собой. Такую систему нельзя назвать компактной и артикулированной, как у младших подростков. Наоборот, система конструкторов становится слабо структурированной, «рыхлой».

Данный факт является значимым для понимания сущности изменений, происходящих в когнитивной сфере подростка на данном этапе. Подросток к данному возрастному периоду накапливает уже достаточно много новых сведений, знаний о предметах и явлениях окружающей действительности. Новый приобретаемый в межличностном общении опыт оказывается слабо связанным с предыдущими знаниями и представлениями. Ребенок оказывается в ситуации невозможности объяснить те или иные явления, установить между ними связь, объяснить их причины и предвидеть возможные последствия некоторых событий. Все это вызывает ситуацию психологического дискомфорта, увеличение тревожности, возникновение конфликтных ситуаций в межличностном взаимодействии. У ребенка складывается впечатление, что окружающие не понимают его. Он и сам зачастую не в состоянии найти общий язык с взрослыми и ровесниками, так как сфера его мыслей и чувств в этот период существенно отличается от восприятия других людей.

Новые знания накапливаются не только в сфере взаимодействия с другими людьми, но и при изучении общеобразовательных предметов. Именно в 7-8 классе вводятся новые изучаемые научные дисциплины (информатика, физика, химия, геометрия и др.). Имеющаяся конструктивная система уже не может вместить в себя новые знания, конструкторы и связи между ними. Спад успеваемости у средних подростков, который отмечают многие педагоги, вполне может быть связан с описанными выше особенностями системы конструкторов. Постепенно связи между элементами имеющейся конструктивной системы среднего подростка начинают распадаться. Появляются новые элементы, которые не связаны с предыдущими. Когнитивная дифференцированность увеличивается. Однако новые связи между элементами очень непрочные, неустойчивые. Показатели когнитивной интегрированности у средних подростков снижаются.

Старшие подростки достигают высокого уровня интеллектуализации таких психических функций, как восприятие и мышление, у них развиваются конвергентное и дивергентное мышление. В этом возрасте происходит овладение самой сложной мыслительной операцией – обобщением. За счет данных новообразований достигается интеграция большого числа разрозненных деталей, их четкое упорядочение. В связи с этим у старших подростков возрастают как показатели когнитивной дифференцированности, так и показатели когнитивной интегрированности. Конструктивная система десятиклассника довольно дифференцирована. Появляются суперординатные конструкторы, связывающие воедино

разрозненные кластеры используемых при описании различных людей признаков. Причем количество таких суперординатных конструкторов увеличивается по сравнению с младшим подростковым возрастом.

Конструктивную систему старшего подростка уже нельзя назвать компактной. Это сложно организованная, вполне дифференцированная, но в то же время имеющая достаточно сильные внутренние взаимосвязи система. Поэтому, несмотря на большое количество выделенных факторов, данная система не является рыхлой. Человек, пользующийся подобной конструктивной системой при восприятии явлений и предметов окружающего мира, употребляет большое количество категорий для сравнения, но в то же время все эти категории определенным образом связаны между собой. Новые знания, приобретаемые человеком, гармонично включаются в уже имеющуюся систему представлений. На основании полученных данных мы можем сделать вывод, что от младшего к старшему подростковому возрасту система используемых индивидом конструкторов развивается прогрессивно. Это происходит в результате возрастания количества конструкторов и развития взаимосвязи между ними. Из разрозненных элементов, которые были связаны между собой нестойкими отношениями, когнитивная структура превращается в сложную сеть понятий, в которых выделяются классы, формируется их иерархия, обусловленная наиболее важными свойствами включенных понятий.

Когнитивная сложность, являясь одной из характеристик познавательной сферы человека, взаимосвязана с его интеллектуальной деятельностью. Одним из основных видов познавательной деятельности младшего подростка является учебная деятельность, поэтому мы предположили, что существует определенная связь между показателями когнитивной сложности и уровнем школьной успеваемости ребенка. Успешность в освоении точных дисциплин положительно связана с когнитивной сложностью на всех этапах подросткового возраста. Из анализа результатов успеваемости шестиклассников нельзя сделать вывод, какой из показателей является наиболее важным при изучении точных наук – когнитивная дифференцированность или интегрированность. Однако высокие показатели и той, и другой характеристики достоверно связаны с успеваемостью по данным дисциплинам у учащихся 6-го класса.

В 8-м классе успеваемость по предметам точного блока школьных дисциплин становится в большей мере связанной с уровнем когнитивной интегрированности. По-видимому, на данном возрастном этапе при усвоении предметов точного цикла наук основную роль играет когнитивная интегрированность. За счет изменения и усложнения курса предметов возникает необходимость использования при обучении не только умения дифференцировать материал, но и интегрировать его. Появление таких предметов, как геометрия, требует умения переносить знания, полученные в одном предмете, на решение задач по другим предметам. Это в свою очередь невозможно без умения интегрировать знания по всем предметам в одну единую систему.

Если в 6-м классе обучение было направлено в основном на усвоение множества новых понятий и главной задачей являлось запоминание большого объема материала, то к 8-му классу школьнику нужно не столько запоминать, сколько уметь извлекать из долговременной памяти необходимый материал и правильно его использовать. Новые понятия также нужно уметь интегрировать с имеющимися конструктами для того, чтобы построить оптимальную по объему элементов когнитивную структуру. Вероятно, в результате происходящих изменений в процессе обучения такая характеристика когнитивной сложности, как интегрированность, начинает играть более важную роль на данном возрастном этапе.

При анализе связи успеваемости по предметам гуманитарного цикла и показателей когнитивной сложности было обнаружено, что успешность в обучении по предметам гуманитарного цикла на всех этапах подросткового возраста положительно связана с когнитивной дифференцированностью. Когнитивная интегрированность, по-видимому, имеет меньшую связь с успеваемостью по гуманитарным предметам. Успеваемость по предметам естественнонаучных дисциплин также связана с когнитивной сложностью положительно. У учащихся 6-го класса не удалось установить, какой из показателей является наиболее важным при изучении естественных дисциплин – когнитивная дифференцированность или интегрированность. Однако высокие показатели и той, и другой характеристики достоверно связаны с успеваемостью по данным предметам у учащихся 6-го класса. В 8-м классе успешность в усвоении таких предметов связана в большей мере с когнитивной интегрированностью, чем с когнитивной дифференцированностью. Данный факт, на наш взгляд, также объясняется тем, что в 8-м классе при изучении данных наук очень важно уметь проводить аналогии между различными группами знаний, между знаниями из разных научных дисциплин. В физике и химии используются знания по алгебре, геометрии, в биологии – знания географии, в географии – знания из истории и т.д. Только хорошо интегрированная когнитивная система может эффективно справиться с такими относительно новыми для подростка задачами.

У старших подростков характер связи между успеваемостью в изучении предметов школьной программы естественнонаучного цикла и характеристиками когнитивной сложности остается прежним: успеваемость в значительной степени связана с когнитивной интегрированностью конструктивной системы. Когнитивная дифференцированность связана с успеваемостью по естественнонаучным предметам в старшем подростковом возрасте в меньшей степени.

Резюмируя результаты исследования связи когнитивной сложности и успеваемости, мы можем сделать вывод, что в целом наблюдается прямая связь между уровнем когнитивной сложности и показателями успеваемости по предметам школьной программы. Однако по сравнению с младшим подростковым возрастом к среднему и старшему подростковому периоду происходит увеличение зависимости успеваемости от когнитивной интегрированности системы конструкторов. Успеваемость по предметам различных блоков дисциплин связана с разными характеристиками когнитивной сложности: по гуманитарным предметам успеваемость в большей мере связана с когнитивной дифференцированностью, по предметам точных и естественнонаучных дисциплин – в большей степени с когнитивной интегрированностью. Увеличивающееся от 6-го к 10-му классу значение когнитивной интегрированности можно объяснить за счет увеличения объема и изменения содержания информации, которую нужно усваивать в старших классах. Появление новых предметов, таких как химия, геометрия требует умения переносить знания, полученные по одному школьному предмету, на решение задач других учебных предметов. Это в свою очередь невозможно без умения интегрировать знания по всем предметам в единую систему.

**Выводы.** Исследование показало, что у детей подросткового возраста существует связь между успеваемостью и когнитивной сложностью. Следовательно, когнитивную сложность необходимо учитывать при составлении учебных программ и при обучении школьников.

В младшем подростковом возрасте когнитивная система имеет небольшое количество конструкторов (невысокие показатели когнитивной дифференцированности), они слабо связаны между собой (невысокие значения когнитивной интегрированности). Как показало исследование, в этом возрасте когнитивная дифференцированность начинает расти. В связи с этим можно порекомендовать учителям обратить особое внимание на детей с плохо сформированными навыками поиска сходств и различий между явлениями и предметами. Именно эти дети попадают в группу риска на данном этапе развития. Шестиклассники с низкой успеваемостью отличаются низкими показателями когнитивной сложности. Необходимо пытаться увеличивать их когнитивную сложность, включая в программу специально организованные упражнения. Для этого Б. Лу Ливер разработала схему ОЗТ (обучение-закрепление-тестирование) [3]. В соответствии с данной технологией преподавание нового материала и его проверка должны содержать наименьшее использование

способов обработки информации, в которых важное место занимают именно разделение объектов на классы и установление связей между ними. При закреплении пройденного материала можно использовать упражнения, направленные на развитие именно навыков интеграции и дифференциации. Учащиеся в этом случае не «выпадают» из-под контроля – их вынуждают использовать навыки дифференциации и интеграции только после того, как они уже усвоили материал. Кроме того, процедура тестирования становится более справедливой, и это дает равные возможности всем участникам в демонстрации того, что они знают или умеют.

Средние подростки начинают испытывать трудности в усвоении материала как раз в ситуации, когда имеют низкую когнитивную интегрированность. Педагоги могут помочь им преодолеть сложности, используя упражнения, развивающие данную характеристику когнитивной сферы. Нужно помогать школьникам в формировании навыков установления связей между предметами и явлениями, использования знаний из одной области учебных дисциплин в другой и т.д. Помочь детям развить когнитивную интегрированность помогут задания, направленные, например, на умение находить аналогии, выстраивать разнообразные взаимосвязи, строить цепочки зависимостей явлений и т.д.

Совсем иной ракурс связи учебных дисциплин с изучаемыми характеристиками познавательной сферы открывается нам в старшем подростковом возрасте. Если у подростка низкие показатели когнитивной дифференцированности, то у него часто возникают проблемы с изучением гуманитарных дисциплин. Если подросток имеет низкие показатели когнитивной интегрированности, он может испытывать трудности в усвоении предметов естественнонаучного цикла. В связи с этим мы можем сформулировать разные рекомендации для педагогов в зависимости от предметов, которые они преподают. Учителям русского и иностранного языков, литературы, истории и т.д. следует учить детей выделять как можно больше признаков в рассматриваемых категориях, разбивать предметы на разнообразные классы, классифицировать изучаемые свойства и т.д. Учителям математики, химии, физики и т.д. необходимо вырабатывать у школьников такие навыки, как умение находить аналогии, выстраивать разнообразные взаимосвязи, строить цепочки зависимостей явлений и т.д., т.к. именно эти навыки потребуются детям при изучении данных дисциплин.

Во время обучения в школе учащиеся с различными характеристиками конструктивной системы могут оказывать взаимное влияние друг на друга, увеличивая показатели. В связи с этим можно применять практику, при которой подростка с низкими показателями по какой-либо из характеристик объединяют в пару с учеником, имеющим высокие показатели по этой характеристике. Сам учитель также может модифицировать задания, связанные с текстом, занятиями по учебнику и использованием раздаточных материалов, чтобы адаптировать их ко всем группам учащихся. В среднем классе многие дети обладают средней для данного возраста когнитивной сложностью. Лишь немногие попадают в группу риска, и задача учителя – вовремя заметить этих учащихся и оказать им помощь. Данный подход требует от учителя обратить внимание на состав класса, чтобы учесть его характеристики при планировании уроков, отборе материалов и выборе методик преподавания, а также оказывать индивидуальную помощь отдельным ученикам с низкой когнитивной сложностью.

В процессе обучения также необходимо учитывать и гендерные особенности когнитивной сложности подростков. Установлено, что когнитивная система девочек отличается большей когнитивной дифференцированностью, в то время как мальчики обычно показывают большую когнитивную интегрированность системы [4]. Таким образом, учителя могут давать индивидуальные задания детям с учетом их гендерных особенностей. При закреплении пройденного материала девочкам лучше предложить задание, которое будет развивать их когнитивную интегрированность, в то время как мальчикам – задание на развитие когнитивной дифференцированности. Например, девочкам можно предложить найти сходства между предметами, а мальчикам – найти как можно больше отличий. Девочек можно попросить найти как можно больше способов использования полученных знаний в других предметных областях, мальчиков – составить список изученных свойств предмета и т.д.

Конечно, существует большое количество государственных и частных консультационных центров, предлагающих курсы обучения навыкам тех учащихся, которые испытывают трудности в понимании и усвоении материалов (они учат детей, не соответствующих основным профилям, работать теми способами, которые соответствовали бы требованиям для основного потока), однако учителя могут оказывать куда большее влияние и добиваться гораздо больших результатов простым преподаванием с ориентацией на основной состав и непосредственной помощью учащимся группы риска.

#### Литература:

1. Назарова, В.В. Динамика когнитивной дифференцированности и возрастных интеллектуальных особенностей школьников: канд. диссертация / В.В. Назарова. – М., 2001.
2. Келли, А.Дж. Теория личности / А.Дж. Келли. – СПб.: Речь, 2000. – 249 с.
3. Ливер, Б.Лу. Обучение всего класса / Б.Л. Ливер. – М.: Новая школа, 1995. – 48 с.
4. Калинин, Е.М. Динамика когнитивной сложности у подростков / Е.М. Калинин. – Вологда, ВГПУ, 2012. – 54 с.

Психология

УДК 159.9

доктор психологических наук, доцент Клыпа Ольга Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

### АЛЬТРУИЗМ КАК МЕХАНИЗМ ДУХОВНОГО САМОСОХРАНЕНИЯ ОБЩЕСТВА

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема духовности с позиции психологии личности как потребность в ценностях, не существующих в материальном мире и как процесс смыслообразования и самоактуализации человека. Одним из механизмов духовного развития личности и общества является альтруистическое поведение. Рассмотрено содержательное значение альтруизма в современном мире.

*Ключевые слова:* духовность, альтруизм, альтруистическая направленность.

*Annotation.* The article discusses the problem of spirituality from the position of the psychology of the person as a need for values that do not exist in the material world and as a process of sense-formation and self-actualization of a person. One of the mechanisms of spiritual development of the personality and society is an altruistic behavior. Considered the meaningful meaning of altruism in the modern world.

*Keywords:* spirituality, altruism, altruistic orientation.

**Введение.** Интерес к данной проблеме вызван особенностями развития мирового сообщества на современном этапе (политика, экология, морально-нравственные позиции, пандемия, искусственный интеллект и др.). Современный мир подошел к тому рубежу, когда оголились его глобальные проблемы, доведенные до абсурда. В первую очередь это касается

проблемы духовности: дегуманизация, деморализация людей, рост межличностных, межэтнических, международных конфликтов, разделение людей на низшие и высшие слои населения и т.д.

В связи с этим стоит подчеркнуть, что именно духовная сторона бытия человека является средством ориентации в окружающем мире (на основе норм, догм, идей, образов) и взаимодействия с ним. Через духовность идет познание человеком самого себя, осознание своего предназначения в этом мире, определение смысла жизни. Необходимо отметить, что, как правило, идеальные нормы, рожденные одной исторической эпохой, заменяются другими, вызывая в обществе состояние духовного противоборства и даже тотального разрушения. Возникает вопрос, а существуют ли механизмы духовного самосохранения народа? История развития человечества показывает, что определенные механизмы духовного самосохранения, заложенные в обществе и культуре существуют. Одним из них является альтруизм.

**Изложение основного материала статьи.** Идея о духовной исторической миссии России, о России как духовном «сердце мира», «сердце человечества», как «Третьего Рима» развивается на протяжении нескольких веков.

Эта идея непосредственно связана с православным возрождением нашей страны, актуализации в народном сознании духовных смыслов. В настоящее время это наиболее актуально в связи с активно проявляющейся русофобией в странах Европы и США.

Отечественная духовно-нравственная традиция исходит из стремления к единству людей, отношение к другому человеку как к брату. Анализируя психологические характеристики мировоззрения людей Древней Руси на основе «внечных источников» [определение В.А. Кольцовой], следует выделить стремление славян выстраивать отношения между людьми основанные на дружелюбии, понимании, принятии, помощи, смирении, самопожертвовании, на использовании принципа «суда по справедливости». Все это свидетельствует о глубинных нравственно-психологических ценностях русского народа, можно сказать «бессознательного» нации.

Русские философы (В.С. Соловьев, Н.А. Бердяев, Н.О. Лосский, С.Н. Булгаков, Е.Н. Трубецкой, С.Л. Франкл, И.А. Ильин, В.В. Зеньковский и др.), изучая проблемы человека, особое место отводили вопросу о цели и назначении человека, ставили акцент на онтологической, аксиологической, морально-этической проблематике. Понятие «духовность» определялась ими как устремленность к возвышенному, высшим ценностям, нравственным императивам, как постоянный поиск человеческого в себе – в человеке.

Вопрос о природе духовности, ее детерминантах не имеет однозначного ответа, поскольку сфера духовности выходит за рамки рациональности, чувственно-волевой сферы, являясь гораздо сложнее по содержанию всех этих компонентов. Вне всякого сомнения, можно отметить, что духовность не формируется исключительно посредством образования. По мнению русских философов, человек непрерывно «создается», «самосозидается», вырабатывая и проявляя способность, умение выйти за рамки узкоэгоистического стремления выжить и преуспеть, и бескорыстно действовать во благо другого либо общества в целом. Именно такие характеристики соотносятся с понятием «альтруизм». Несмотря на разнообразные подходы к анализу проблемы альтруизма, очевидно, что альтруистическое поведение всегда осуществляется в определенной ситуации и представляет собой специфический вид взаимодействия людей в социуме.

Современная молодежь (в опросе участвовали студенты, обучающиеся по психолого-педагогическому направлению) определяют и оценивают альтруистическое поведение с разных позиций, как положительно (гораздо больший процент), так и отрицательно: *«На мой взгляд, альтруизм – одно из важнейших качеств в человеке. Это способность человека помочь другому, несмотря на все те трудности, которые есть у него в жизни. Это способность безвозмездно помогать, не ожидая ничего взамен. Это то, на чем все еще держится наш мир. Если бы не было этого качества, то, на мой взгляд, мир бы давно рухнул. Далеко не все обладают этим качеством. Но те, в ком это есть, могут по праву считаться «людьми на вес золота»; «Я считаю, что альтруист – человек, который без личных целей и мотивов помогает людям, его действиями руководит лишь искренняя любовь и сопереживание другим. В некоем роде это самопожертвование собой ради благополучия окружающего мира»; «Альтруизм – это бескорыстная забота о ближних, щедрость и доброта по отношению к другим. Альтруист – это человек, любящий других больше себя, готовый для других, в ущерб себе, сделать все возможно и невозможное. В современном мире очень немного, можно даже сказать мало настоящих альтруистов»; «Для меня альтруист это человек, который всегда делает что-то хорошее и доброе на бескорыстной основе, не требуя ничего взамен. Такой человек только в самый последний момент может думать о себе, для него важнее другие люди, но не он сам. Этот человек жертвует своими нуждами и потребностями в пользу другого человека»; «Альтруисты стараются угодить другим, не учитывая свои интересы и желания»; «Я думаю, что альтруизм – это когда человек ставит интересы других превыше своих. На мой взгляд, это очень глупо, потому что человек в итоге живёт жизнью других, а не своей»; «Альтруизм вредит как самому человеку (альтруисту), так и тому, кому помогают»; «Я отношусь к альтруистическому поведению отрицательно. Поскольку мы живём в такое время, когда люди не ценят хорошего отношения к себе, и тем более, когда для них делают что-то хорошее и не просят ничего в замен. Человек может это просто использовать себе во благо, манипулируя альтруистом. И для чего это нужно, быть чьей-то "марионеткой"? Только себе вредит. Не отрицаю, что есть люди, которые будут ценить такую отдачу от альтруиста, но, как мне кажется, таких людей очень мало».*

Следует подчеркнуть, что существует подход отрицающий саму возможность существования альтруизма, основанный на том, что все аспекты поведения человека детерминированы личным интересом. Об этом говорил еще Гельвеций. Да и сейчас попытки низвести альтруизм до эгоизма весьма популярны среди современной молодежи. Даже студенты педагогических специальностей высказывают суждения о том, что *«человек помогает другим, поскольку вид страданий другого человека расстраивает меня, я готова помочь, чтобы не страдать самой», «человек не может бескорыстно действовать, не считаясь со своими интересами, это противоречит его природе»* (по результатам опроса студентов, обучающихся по психолого-педагогическому направлению).

В научной литературе существуют разные подходы к пониманию феномена «альтруизм». Проблема альтруизма в истории научной мысли развивалась задолго до определения и использования этого понятия.

Одним из первых философов, описавших феномен альтруизма, является Сенека. Он писал о благодетели как о деятельности, направленной на благо других.

Шотландский философ XVIII в. Дэвид Юм указывал на то, что в разных языковых культурах существуют понятия, выражающие наивысшую добродетель, которую человек может проявить в течение своей жизни: «добродушный», «милосердный», «благородный», «благодетельный». Эти качества являются естественной потребностью человека, т.к. они необходимы для выживания общества.

Английский писатель, агностик Лесли Стивен (XIX в.), напротив, негативно писал об альтруизме как об опасном для человека занятии, поскольку он жертвует своим здоровьем, комфортом.

В научный оборот термин «альтруизм» был введен в XIX в. Огюстом Конттом, французским философом. Он рассматривал категорию альтруизма через категорию «эгоизм». Считал, что эгоизм должен быть подчинен альтруизму – это главная задача человеческой жизни. Альтруизм по Контту – «Живи для других»: сильные должны самоотверженно опекать слабых, а слабые должны высказывать почтение к сильным («два лучших альтруистических инстинкта»).

Американский психолог XX в. Генри Мюррей рассматривает альтруизм как мотив помощи, который проявляется в сочувствии, в удовлетворении потребностей беспомощного, в стремлении утешать, опекать, защищать, заботиться.

В начале XX в. в работах русских философов активно обсуждалась идея соборности (В.С., Соловьев, А. Хомяков, И. Киреевский, Ю. Самарин, П. Флоренский и др.), связанная так или иначе с феноменом альтруизма.

Прежде всего следует указать на работу В.С. Соловьева «Оправдание добра. Нравственная философия» (1897), в которой он подчеркивает, что смысл жизни человека заключается в добре, доступном нам внутренне через нашу совесть и разум. Считал, что человек по назначению своему «есть безусловная и внутренняя форма для добра как безусловного содержания; все остальное условно и относительно» [4, С. 96]. Философ объясняет альтруизм как естественное проявление человеческой природы, обнаруживающееся в нравственной солидарности с другими человеческими существами, и выделяет два правила альтруизма: 1) не делай другому ничего такого, чего себе не хочешь от других (правило справедливости); 2) делай другому все то, чего сам хотел бы от других (правило милосердия), т.е. трактовал принцип альтруизма в духе христианской заповеди любви.

П. Флоренский в работе «Столп и утверждение истины» (1914), рассматривая проблему любви, отмечал, что любовь носит онтологический, а не психологический характер. Внешний альтруизм без внутренней устремленности к Богу несуществен. Альтруистическая любовь в большей степени синергична (синергия – сотрудничество, содействие) акт, чем личностный (индивидуальный), и осуществляется как процесс соединения всех любящих с Божественной энергией, живой Истиной. Любовь без Бога – призыв к любви.

В.В. Зеньковский – философ, богослов, педагог, психолог выработал свое учение о метафизике человека. Все его работы написаны в духе православного мировоззрения, в которых подчеркивается примат духовного начала в человеке. В своей работе «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» (1934) обратил внимание на то, что «слабость и некая растерянность современной педагогической мысли связаны с ее подчиненностью, принципам натурализма, тогда как надлежащее свое осмысление педагогическое творчество может найти лишь на почве религии, в частности – в системе христианской антропологии», предполагающей альтруистическую любовь [1, С. 5].

Современные исследования феномена альтруизма рассматриваются с биосоциопсихологической позиции.

В.Р. Кейсельман [2] рассматривая модель альтруизма, выделяет виды альтруистического поведения: природный альтруизм (родственный/ родительский альтруизм, половой, реципрокный/ранговый/коалиционный, принудительный) и социальный альтруизм (подлинный и невротический), а также типы альтруизма: вынужденный и избыточный. В работе описан трансфинитный уровень альтруизма как высший духовный уровень альтруистического поведения, детерминированный базовыми общечеловеческими нормами и основан на свободе внутреннего мира и связанной с ним ответственности. Этот вид альтруизма свободен от агрессии, состоит в бескорыстном проявлении любви и добра.

В.Е. Якимова [7] выделяет такие виды альтруизма, как эмпатический, эгоистический, абстрактный (нормативный), неадаптивный (контрадаптивный). В случае эгоистического альтруизма благотворительность в пользу другого детерминирована стремлением к психологическому или моральному самоудовлетворению. Возникает вопрос: будет ли такой акт являться подлинным альтруизмом? Абстрактный или нормативный альтруизм детерминирован социальными нормами: религиозными, культурными (например, долг перед родителями, Родиной, смертью во имя идеи). Неадаптивный альтруизм – акт, приносящий вред самому субъекту.

Интересны результаты эмпирического исследования американских психологов L.E. Park, J.D. Troisi, J.K. Maner [8] из государственного научно-исследовательского университета в США (Университета штата Нью-Йорк в Баффало), изучавших типы мотивации людей в ситуациях коллективного взаимодействия: альтруистическую и эгоистическую направленность. Альтруистическое поведение они определили как способность и желание людей быть отзывчивыми и внимательными к нуждам других без ожидания на взаимность. Исследователи отмечают, что альтруистическое поведение коррелирует с ощущением защищенности и адекватной самооценкой. Люди, демонстрирующие позитивный стиль привязанности, высокий уровень эмпатии, уверенность в себе и собственной значимости для других, более склонны к бескорыстному поведению, что очень ценно – индивиды, оказывающие социальную поддержку и помощь другим, обладают более сбалансированным психическим здоровьем, и наоборот, индивиды с преобладанием эгоистической направленности, обеспокоенные удовлетворением собственных потребностей, показывают в гораздо большей степени неудовлетворительное психологическое самочувствие. Авторы делают вывод, что альтруистическая направленность полезна и для самого человека, и для социума.

Считаю, что в работе со студенческой молодежью необходимо создавать условия, способствующие развитию альтруистической направленности личности, формируя у них умения самостоятельно стоять иерархию жизненно важных ценностей, позволяющих разрешать моральные дихотомии добра и зла, полезного и вредного, справедливого и несправедливого и на этой основе делать самостоятельный осознанный выбор поведения; навыки эмпатичного взаимодействия. Все эти умения и навыки связаны с формированием самодостаточности личности, без которой трудно ощутить целостность своего существования и проявлять альтруистические качества. Этот феномен доказан многовековой историей человечества, описан в трудах философов, психологов педагогов прошлого.

**Выводы.** Проблема альтруизма приобретает особую значимость в контексте современных процессов духовной глобализации на основе рефлексии альтруизма в различных культурах. Вместе с тем, в разных культурах мы находим отличительные характеристики альтруистического поведения. В одних культурах альтруизм рассматривается как фундаментальный компонент духовности, позволяющий человеку проявлять искреннее неравнодушное отношение к конкретным людям. Такой альтруизм детерминирует подавление эгоистических амбиций, определяет гуманистическую направленность интересов, умение сопереживать и сочувствовать. В других – происходит подмена альтруизма разумным эгоизмом, когда индивид во всех своих действиях исходит из любви к себе, но поскольку человек разумен, он начинает понимать, что если будет думать только о себе, то столкнется с огромным числом трудностей, прежде всего потому, что все желают одного и того же – удовлетворения своих потребностей. Поэтому люди постепенно приходят к выводу, что имеет смысл в какой-то мере ограничить себя, что делается вовсе не от любви к другим людям, а из любви к себе. Разумный эгоизм – гарант спокойной и нормальной совместной жизни. Такой подход активно поддерживается современной молодежью.

Разработка проблемы духовности предполагает изучение во многом утраченного наследия отечественной психологической мысли, развивавшей целостный подход к изучению человека, и исходившей из представления о первозначимости духовного уровня в иерархии соотношения духовного, душевного и телесного в человеке.

#### Литература:

1. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М.: Изд-во Свято-Владим. братства, 1993. – 222 с.
2. Кейсельман В.Р. (Дорожкин). Грани альтруизма. – Киев 2016. – 320 с.

3. Кольцова В.А. История психологии: Проблемы методологии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 508 с.
4. Соловьев В.С. Оправдание добра. Нравственная философия / В.С. Соловьев. – Сочинения в 2 т. – Т. 1. – М., 1988.
5. Флоренский П.А. Столп и утверждение истины: Опыт православной теодицеи. – М.: Изд-во АСТ, 2003. – 640 с.
6. Эфроимсон В.П. Родословная альтруизма // Новый мир. – 1971, №10. – С. 193-213.
7. Якимова Е.В. Феномен альтруизма: новые аспекты и современные аналитические тенденции // Социологический ежегодник. – 2012: Сб. науч. тр. / Ред. и сост. Н.Е. Покровский, Д.В. Ефременко. – М.: ИНИОН РАН. 2012. – С. 241- 266.
8. Park L.E., Troisi J.D., Maner J.K. Egoistic versus altruistic concerns in communal relationships // J. of social a personal relationships. – L., 2011. – Vol. 28, №3. – P. 315-335.

**Психология**

**УДК 159.9.**

**кандидат психологических наук, доцент Кряжева Елена Вячеславовна**  
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);  
**кандидат педагогических наук, доцент Виноградская Марина Юрьевна**  
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);  
**магистрант Беляев Кирилл Владиславович**  
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга)

### **ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДПОЧТЕНИЙ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР**

*Аннотация.* В статье рассматриваются психологические и технические аспекты изучения предпочтений пользователей компьютерных игр. Проанализированы работы ученых-психологов в данной области. Эмпирически исследовано отношение респондентов к компьютерным играм, описан образ «идеальной» компьютерной игры, исходя из их ответов. Изучен общий уровень тревожности по методике Спилберга-Ханина. Сделаны выводы о предпочтениях пользователей компьютерных игр и их психоэмоциональном состоянии.

*Ключевые слова:* компьютерная игра, пользователь, отношение к компьютерным играм, востребованные жанры компьютерных игр, уровень тревожности.

*Annotation.* The article discusses the psychological and technical aspects of studying the preferences of users of computer games. Analyzed the work of psychologists in this area. The attitude of respondents to computer games is empirically investigated, the image of an “ideal” computer game is described based on their answers. The general level of anxiety was studied using the Spielberg-Khanin method. Conclusions are made about the preferences of users of computer games and their psycho-emotional state.

*Keywords:* computer game, user, attitude to computer games, popular genres of computer games, level of anxiety.

**Введение.** Компьютерные игры являются одним из наиболее интересным техническим явлением за последнее время. Их феномен изучают психологи, педагоги и сами разработчики, чтобы понять какой продукт будет наиболее востребован на рынке, каким образом он привлекает играющих, как повлияет на психоэмоциональное состояние пользователей и их мыслительные процессы и т.п.

Учеными изучаются эмоционально-волевые, ценностно-мотивационные, эмоциональные и социальные особенности играющих; предпринимаются попытки изучения способов избавления от игровой зависимости (Ю.Д. Бабаев, Е.О. Смирнов, В.С. Собкин, А.Г. Шмелев и др.). Как отмечают некоторые авторы: существует личностная предрасположенность к увлеченности компьютерным играм, а с ростом игрового опыта взаимосвязь между личностными особенностями и игровой активностью усиливается (С.К. Рыженко, Ю.В. Фомичева, Л.И. Шакирова). В ряде работ затрагиваются вопросы агрессивного состояния после компьютерных игр (В.И. Медведев, Ю.Д. Бабаева). Интересны исследования про роль компьютерных игр в процессе обучения, влияние их на мыслительную активность обучаемого (Е.П. Велихов, В.В. Рубцов, Е.И. Машбиц).

С.А. Шапкин выделяет психологические принципы, на которых должны строиться компьютерные игры. К ним относятся: гуманистичность, функциональность, когнитивное наполнение, эмоциональная включенность и прозрачность [10].

Также анализ литературы позволил выделить такие психологические функции компьютерных игр как компенсаторную, преобразовательную, психокоррекционную и психотерапевтическую. Вместе с тем, недостаточно работ, которые бы соединили вопросы, связанные с разработкой компьютерной игры и дальнейшем продвижением ее на рынке и личностными особенностями тех игроков, на которых она ориентирована.

Таким образом, при разработке компьютерной игры, наряду с ее техническими характеристиками, необходимо определить личностные и социальные особенности того сегмента рынка, на который она будет ориентирована. Основные вопросы, которые были затронуты нами в работе – это критерии выбора респондентами компьютерной игры; отношение респондентов к компьютерным играм и общий уровень их тревожности.

**Изложение основного материала статьи.** Нами было опрошено 45 респондентов, преимущественно студентов 2-3 курса КГУ им. К.Э. Циолковского (из них мужчин 67,7%). Все испытуемые обучаются по направлению «Информационные системы и технологии» и являются достаточно «продвинутыми» потребителями компьютерных игр. Респондентам было предложено три опросника – два разработано авторами исследования самостоятельно (направлены на изучение отношения респондентов к компьютерным играм) и методика Спилберга-Ханина (на выявление уровня тревожности).

Обратимся к полученным результатам, полученным по первому опроснику (отношение респондентов к компьютерным играм). Подавляющее большинство респондентов положительно относятся к компьютерным играм (82,2%), у остальных же отношение является нейтральным, количество респондентов с негативным отношением равно нулю. Диаграмма отношения к компьютерным играм представлена на рис. 1.

Расматривая временной диапазон, который посвящают студенты компьютерным играм (исходя из опроса), можно понять, что все респонденты тратят разное количество времени на игры в неделю. Для 43,6% респондентов достаточно проводить за компьютерными играми менее 5 часов в неделю, 14,3% – 5-10 часов, 38,1% без перерыва проводят за играми до 25 и более часов.



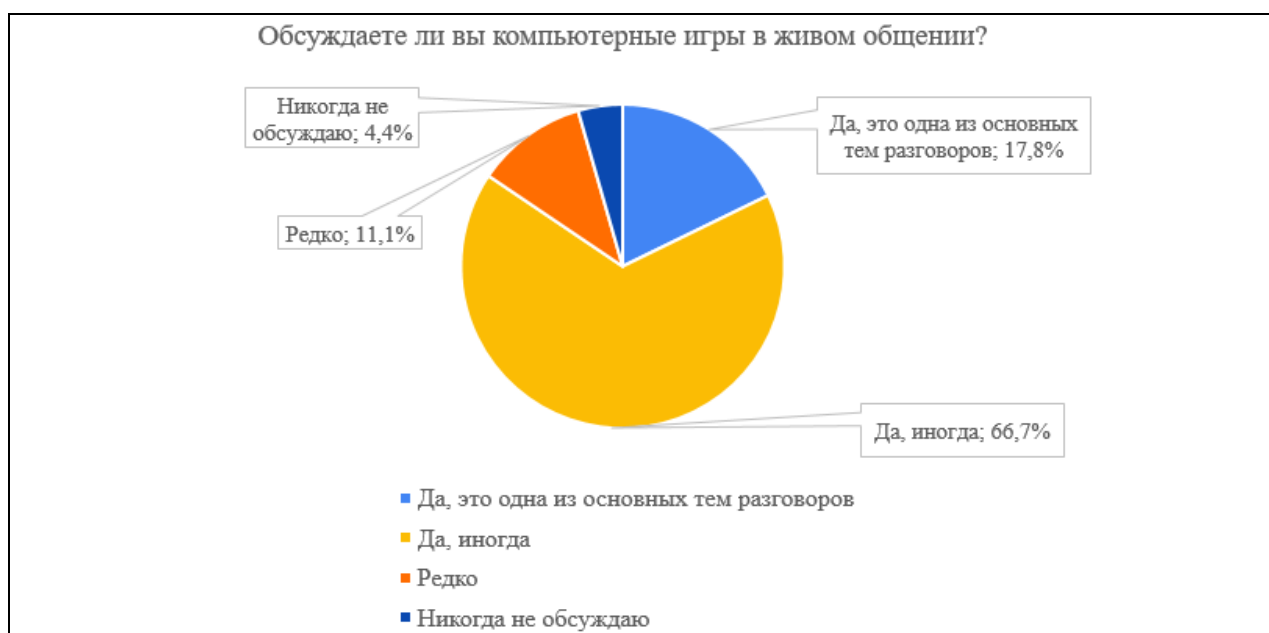
**Рисунок 1. Отношение респондентов к компьютерным играм**

Также у них нет чётко выделенного любимого режима среди игр, то есть, каждый из режимов (одиночный, кооперативный, многопользовательский) широко и равноценно востребован.

Наиболее востребованными жанрами компьютерных игр среди студентов являются шутеры и стратегии. Респонденты, принявшие участие в опросах, предпочитают игры разного уровня сложности, но наименее востребован такой вид игр, как казуальные – наиболее простые, не требующие сильной мозговой активности и глубоко продуманных стратегических решений. Любимыми играми среди студентов являются игры многопользовательского режима, а именно, такие как Dota 2 и Counter-Strike: Global Offensive. Для большинства респондентов самым важным в играх является совокупность все основных составляющих компьютерных игр, то есть совокупность сюжета, геймплея и визуализации. Если рассматривать эти составляющие отдельно, то только для одного человека из всех опрошенных визуализация является приоритетной составляющей.

Лишь менее чем у 10% опрошенных отношение к играм без чёткого сюжета негативное (CS:GO, Dota 2), остальные же респонденты либо нейтрально относятся к таким играм, или же, наоборот, предпочитают проводить свое свободное время в играх такого типа.

Практически все студенты в живом общении обсуждают компьютерные игры и какие-либо мероприятия, связанные с ними. Лишь менее 4,4% опрошенных никогда не обсуждают компьютерные игры со своими друзьями в живом общении (рис. 2).



**Рисунок 2. Тема компьютерных игр среди респондентов во время общения**

Основными причинами, по которым респонденты проводят своё время в компьютерных играх, являются: возможность заглушить физическую боль или психологические проблемы, справиться со стрессовыми ситуациями в жизни. Некоторые, возможно, даже могут сменить своё мировоззрение на опыте сюжетных компьютерных игр с различными историями

(возможно поучительными или моральными), а также благодаря опыту других игроков, которым они могут делиться друг с другом, во время сеансов онлайн игр вместе.

Респондентам нравится проживать различные истории, предлагаемые играми, они могут погружаться в другой мир, другую Вселенную со своей особенной историей. Также компьютерные игры позволяют проводить совместное время с друзьями из других городов или стран, что очень ценится среди молодежи, так они сближаются с друзьями и проводят с ними время, если физически находятся далеко друг от друга. Многим респондентам просто нравится играть в компьютер и таким образом проводить свой досуг, без какой-либо на то причины (вид отдыха). Среди опрошенных есть и люди, у которых кроме компьютерных игр отсутствуют другие интересы, но таких людей единицы.

Диаграмма причин погружения людей в виртуальный мир представлена на рис. 3.



Рисунок 3. Диаграмма причин погружения людей в виртуальный мир

Второй опрос позволил авторам определить как должна выглядеть идеальная многопользовательская компьютерная игра, основываясь на мнении опрошенных студентов.

Начнем со сложности игры. 35,7% опрошенных предпочитают казуальные игры, 40,5% опрошенных предпочитают игры среднего уровня, Сложные игры тактического плана предпочитают около 23,8% опрошенных студентов. 69% респондентов выбирают многопользовательские экшен-шутеры, то это говорит и том, что смело можно развивать различные проекты, связанные с такими играми как Valorant, Counter-Strike Global Offensive и т.п.

Что касается локализации в играх, то тут нет однозначного ответа, но для большинства респондентов важно видеть игру хотя бы частично на своём языке.

Говоря о широте выбора игровых персонажей, люди предпочитают такой вариант, при котором возможности выбора игровых персонажей является наиболее большой, то есть чем больше выбор, тем лучше. Тоже самое касается и разнообразия выбора оружия в играх, респондентам нравится выбирать и чем шире и богаче этот выбор, тем лучше.

Также для респондентов важна кастомизация, то есть изменения внешних обликов (будь то оружие или скины игровых персонажей). Такой аспект как кастомизация очень важен в игре, он разбавляет однообразный процесс игрового геймплея и добавляет игрокам индивидуальности, что позволяет игрокам чувствовать себя более комфортно, а иногда и соревноваться в том, кто лучше кастомизировал, например, своего персонажа. Ни один из опрошенных не был против кастомизации.

В основном, подавляющее большинство опрошенных допускает в играх присутствие платного контента (например, кастомизация внешних обликов), если этот контент не изменяет при этом процесса игры и не влияет на внутриигровой баланс сил.

Менее чем 13% опрошенных надоедают игры без основного сюжета, например, как CS:GO, Dota 2 и т.п. Но большинство готово проводить в них своё время и им это не надоедает, по крайней мере, если они не проводят в них слишком много времени без перерывов.

Что касается частоты обновлений, пользователям достаточно крупных сезонных обновлений и не более того.

Визуальная составляющая всегда играла важную роль в компьютерной игре. Кто-то эстетически любит красивую визуализацию, но всем точно приятно наблюдать за чем-то красивым, нежели ужасным, поэтому вопрос визуализации в играх имеет важную роль, хоть и не ключевую. Исходя из опроса, становится очевидно, что респонденты предпочитают хорошо проработанную визуализацию (83% опрошенных), но готовы ей отчасти пожертвовать, ради того, чтобы разработчики хорошо проработали игру в целом и не заикливались только на приятных глазу моделях.

Говоря о многопользовательских играх, разработчики обязательно сталкиваются с таким вопросом, как: какое количество игровых карт должно присутствовать в игре, чтобы пользователю было комфортно играть, хватало разнообразия и при этом не заваливать среднестатистического игрока огромным и возможно лишним контентом в игре. У каждого игрока свои предпочтения, поэтому нельзя точно сказать как лучше и прийти к одному точному мнению, но исходя из проведённого опроса, можно сказать, что наиболее часто респонденты предпочитают такой вариант, при котором в общем игровом пуле карт присутствует до десяти различных вариаций, с периодическим обновлением общего набора игровых карт.

Еще одной ключевой составляющей в восприятии игр является их музыкальное сопровождение. Для каждого жанра и типа компьютерных игр присуща своя требовательность к музыкальной составляющей, но говоря о многопользовательских играх около 60% опрошенных предпочитают такое музыкальное сопровождение, чтобы оно было приятным и при этом не особенно заметным.



Когда речь зашла о разнообразии геймплея и возможности в играх, то тут опрошенные студенты поделились в основном на два практически равных лагеря. Одни (около 46% опрошенных) поддерживают такое мнение, что игра должна содержать основные функции в своем жанре, достаточные для полного погружения в игру, при этом, без какого-либо усложнения процесса самой игры. Другие (около 51% опрошенных студентов) предпочитают как можно большее количество возможностей в играх, и чем будет их больше, чем шире и разнообразнее геймплей, тем лучше. Лишь менее 3% игроков предпочитают простые игры, где геймплей не усложнен каким-либо образом.

Последний вопрос был связан с тем, должно ли присутствовать какое-либо взаимодействие с объектами игрового мира. Опять же респонденты разделились на практически два равных лагеря. Первая группа (51,3% опрошенных) всецело за такие возможности в играх, остальные же (48,7% опрошенных) также предпочитают иметь возможность взаимодействовать с объектами игрового мира, но при условии, что это не будет отвлекать от основного процесса игры.

Третья методика (Спилберга-Ханина) была связана с выявлением общего уровня тревожности респондентов. Общее количество баллов каждого из опрошенных студентов в данном тесте варьируется от 20 до 80 баллов, соответственно, чем выше показатель, тем выше тревожность человека.

Только у трёх человек из сорока пяти (6,7% опрошенных) средняя степень тревожности находится в диапазоне от 39 до 44 баллов, у всех остальных же степень тревожности является высокой, исходя из опроса и подсчета баллов на основе теста Спилберга-Ханина.

**Выводы.** Проведенное исследование позволило сделать выводы о том, проблема разработки компьютерных игр с каждым годом становится все актуальнее, а технические инструменты сложнее.

В настоящее время игры, помимо традиционно игровой роли, служат инструментом для обучения, для коррекции психоэмоционального состояния, платформой для общения и др. Изучение классификации компьютерных игр показало, что существует много подходов к данной проблеме и современный пользователь может выбрать любую игру - от простой до сложной, и в процессе игры решать важные для себя проблемы (обучение, коррекция психоэмоционального состояния, связанная с высоким уровнем тревожности, общение и т.д. или просто отдых).

Также можно сделать вывод о том, что выбор компьютерных игр у респондентов, как правило, обусловлен следующими причинами: помогают отвлечься, справиться с болью; возможность общения с друзьями; возможность «проживания» разных историй, и просто любовью к игре (как положительное эмоциональное состояние).

Анализируя полученные результаты, разработчику игры есть возможность определиться с вектором развития игровых проектов, ведь игровая составляющая на сегодняшний день является важной для современного человека.

#### **Литература:**

1. Арестова О.П. Коммуникация в компьютерных сетях: психологические детерминанты и последствия / О.П. Арестова, Л.Н. Бабанин, А.Е. Войскунский // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1996. – № 4. – С. 14-20.
2. Бурлаков И.В. HomoGame: психология компьютерных игр / И.В. Бурлаков. – М.: Класс, 2000. – 144 с.
3. Войскунский А.Е. Киберпсихология и ее современные проблемы / А.Е. Войскунский, Н.В. Богачева // Социальный компьютинг: основы, технологии развития, социально-гуманитарные эффекты (IISC-12): материалы Первой междунар. конф.: сб. ст. и тез. – М., 2012. – С. 76-81.
4. Войскунский А.Е. Психологические исследования деятельности человека в Интернете / А.Е. Войскунский // Информационное общество. – 2005. – № 1. – С. 36-41.
5. Иванов М.С. Особенности самореализации личности в компьютерной игровой деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Иванов М.С. – Барнаул, 2005. – 21 с.
6. Иванов М.С. Ролевая компьютерная игра как особый вид деятельности / М.С. Иванов, Г.М. Авилов // Сибирская психология сегодня: сб. науч. тр. -Кемерово: Кузбассвузиздат. – 2004. – С. 41-55.
7. Рыбалтович Д.Г. Психологические особенности пользователей онлайн-игр с различной степенью игровой аддикции: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Рыбалтович Д.Г. – СПб., 2012. – 23 с.
8. Фомичева Ю.В. Психологические корреляты увлеченности компьютерными играми / Ю.В. Фомичева, А.Г. Шмелев, И.В. Бурмистров // Вестн. Мое. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1991. – № 3. – С. 27-39.
9. Шакирова Л.И. Исследование мотивационной, эмоционально-волевой сферы и психофизиологических особенностей подростков с позиции влияния на них компьютерных игр агрессивного содержания: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Шакирова Л.И. – Казань, 2006. – 20 с.
10. Психология компьютерных игр [Электронный ресурс]: – URL: [works.doklad.ru/view/j4bWkjTpxrY.html](http://works.doklad.ru/view/j4bWkjTpxrY.html) / (дата обращения 29.11.2021 г.).

**Психология**

**УДК 159.922**

**кандидат психологических наук Мещерякова Ирина Николаевна**

Воронежский институт (филиал) Московского Гуманитарно-экономического университета (г. Воронеж);

**кандидат педагогических наук Демец Екатерина Геннадьевна**

Воронежский институт (филиал) Московского Гуманитарно-экономического университета (г. Воронеж)

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ С ИНТЕРНЕТ-АДДИКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ**

*Аннотация.* В статье дан психологический анализ понятия интернет-аддикции, отражены особенности подросткового возраста, а также приведены результаты эмпирического исследования психологических особенностей подростков с интернет-аддиктивным поведением.

*Ключевые слова:* интернет-аддикция, подростковый возраст.

*Annotation.* The article deals with the psychological analysis of the concept of internet-addiction, reflects the features of adolescence, and also presents the results of an empirical study of the psychological characteristics of adolescents with Internet-addictive behavior.

*Keywords:* internet addiction, adolescence.

**Введение.** Ещё до того, как Интернет приобрел широкую известность и популярность, психологи уже заговорили о зависимости от компьютера. В 1980-х годах английским психологом М. Шоттом было проведено первое исследование феномена зависимости от компьютера [1].

Возникновение Интернет-аддиктивного поведения отличается от закономерностей, присущих формированию различных химических зависимостей, выявленных на основании наблюдений за курильщиками, наркоманами,

алкоголиками, а также от механизма формирования игромании. Обычно на формирование традиционных видов зависимостей уходит несколько лет, однако для Интернет-зависимости этот срок резко сокращается: по данным К. Янг, 25% аддиктов приобрели зависимость в течение полугода после начала работы в Интернете, 58% – в течение второго полугодия, а 17% – вскоре по прошествии года [8].

Интернет-зависимость (интернет-аддикция) относится к нехимическим видам аддикции. Если аддиктивное поведение – это уход от реальности, путем изменения психического состояния, то реальность, которую создает компьютер, тоже влияет на внутренний мир человека и изменяет его [3].

Основной интернет-аудиторией, по результатам большого количества социологических опросов, являются молодые люди в возрасте от 14 до 18 лет, т.е. – подростки [1].

**Изложение основного материала статьи.** Зависимость в медицинском смысле, по определению В.Д. Менделевича, интерпретируется как навязчивая потребность, ощущаемая человеком, подвигающая к определенной деятельности [10].

Интернет-зависимость (интернет-аддикция) – это психическое расстройство, для которого типичными являются навязчивое стремление к нахождению в виртуальном пространстве, нахождению в сети в течение продолжительного времени [9].

Источники зависимости часто находятся в определенных эмоциональных характеристиках подростка и его склонностью к совершению определенных действий. В настоящее время виртуальное пространство предлагает огромный и разнообразный выбор онлайн игр, среди которых особенно большое внимание со стороны подростков уделяется азартным играм, играм «от первого лица», «шутерам» и разнообразным фермам.

Семейные трудности и конфликты во многих случаях провоцируют формирование у подростков интернет-зависимости. Кроме того, в качестве причин интернет-зависимости может рассматриваться нехватка общения.

Виртуальное общение представляет собой благоприятную почву для выражения таких характеристик и качеств, которые, как правило, не одобряются социумом и мешают осуществлению реального общения. Виртуальное общение, которое во многих ситуациях выполняет для подростков роль субъективно «оптимальной» замены реальных отношений, может осложнять процесс социально-психологической адаптации и достижения успеха [4].

Продолжительное время, которое подросток находится в виртуальной сети, может стать причиной усугубления трудностей в общении, искажения нормального процесса общения, что может стать источником существенных негативных эффектов.

Увеличение стажа интернет-коммуникации у подростков выражается рядом симптомов: тенденция к проведению в интернете максимально большого количества времени, которая соотносится с определенными физическими и психологическими проявлениями: склонность к предпочтению виртуального общения реальному, в ситуации интернет-коммуникации и, напротив, чувство депрессии и острого внутреннего дискомфорта, значительное ухудшение психологического самочувствия при продолжительном отсутствии доступа к интернет-ресурсам. Для постоянных (более 6 лет) пользователей Интернета типичными являются значительные преобразования характеристик личности, соотносящиеся, в первую очередь, с уменьшением потребности в реальной коммуникации, эмпатии, критичности по отношению к себе, уверенности в своем потенциале и способностях, а также коммуникативных характеристиках [5].

Также возникают сложности в принятии ответственности за собственные достижения и неудачи. Возраст активного пользователя Сети с каждым годом закономерно снижается. Количество подростков, которые практически имеют вторую жизнь в виртуальном пространстве, существенно увеличивается. Если не структурировать использование цифровых устройств в образовательных организациях и за их пределами с опорой на культуру и традиции социума, то ситуация может еще более усугубиться [10].

Эмпирическое исследование психологических особенностей Интернет-аддиктивного поведения подростков проводилось на базе МБОУ СОШ № 16 города Воронежа. Выборка включала 36 подростков из 7 класса в возрасте 12-14 лет.

Объект исследования: подростки, страдающие Интернет-аддикцией.

Предмет исследования: психологические особенности подростков с Интернет-аддикцией.

Целью работы является выявление психологических особенностей подростков с Интернет-аддикцией.

Гипотезой нашего исследования выступает предположение о том, что подростки, страдающие Интернет-аддикцией, имеют такие психологические особенности, как заниженная самооценка, отрицательное отношение к собственному «Я», низкий уровень самоуважения.

В результате исследования психологических особенностей подростков с Интернет-аддикцией по тесту Интернет-зависимости Чена (шкала CIAS) в адаптации В.Л. Малыгина, К.А. Феклисова (нами был использован интегральный показатель шкалы Интернет-зависимости – общий балл CIAS) [6], склонность к возникновению интернет-зависимости наблюдается у половины респондентов, 18 человек, т.е. 50% от общего числа испытуемых. Это свидетельствует нам о том, что большое количество подростков находится на доаддиктивном этапе. Минимальный риск возникновения Интернет-зависимости был выявлен у 16 подростков (44%), т.е. полностью отсутствует интернет-зависимое поведение, выраженная и устойчивая Интернет-аддикция наблюдается у 2 респондентов, т.е. 6% испытуемых. Это говорит нам, что у подростков можно констатировать наличие Интернет зависимого поведения (поведения с компонентом злоупотребления интернетом).

С помощью методики диагностики самооценки психических состояний (по Г. Айзенку) [7] мы исследовали психические состояния подростков.

Мы выявили, что по шкале «Тревожность» 50% респондентов (18 человек) – не тревожные, из этого следует, что подростки редко переживают состояние, связанное с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием угрожающей или кажущейся таковой опасности. Со средней тревожностью было обнаружено 17 человек, что составляет 47%. К очень тревожным тестируемым относится 3% респондентов (1 человек), это значит, что подростки склонны к частым переживаниям состояния тревоги, связанное с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием грозящей или кажущейся таковой опасности.

По шкале «Фрустрация» у 20 человек, что составляет 55% – самооценка низкая, т.е. подростки склонны избегать трудностей и у них возрастает страх перед неудачами, средний уровень выявлен у 42% (15 человек), высокая самооценка выявлена у 3% (1 человек), что свидетельствует об устойчивости к неудачам и стойкостью перед трудностями.

По шкале «Агрессивность» выдержаны – 18 человек (50%), подростки спокойны и не имеют трудностей в межличностных отношениях, обладают средним уровнем – 17 человек (47%), не выдержаны – 3% (1 человек), имеют трудности в работе с людьми.

По шкале «Ригидность» у 12 человек (33%) ригидности нет, подростки легко переключаемы, средний уровень у 22 человек (61%), сильно выраженная ригидность у 6% (2 человека), им трудно даются изменения в жизни.

По результатам теста-опросника самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев) [2] мы выявили, что по шкале «Глобальное самоотношение» показатель не явно выражен у 5 человек (14%), показатель средне выражен у 9 человек (25%), показатель выражен у 22 человек (61%).

По шкале «Самоуважение» показатель не явно выражен у 10 человек (28%), показатель средне выражен у 11 человек (30%), показатель выражен у 15 человек (42%).

По шкале «Аутосимпатия» показатель не явно выражен у 18 человек (50%), показатель средне выражен у 7 человек (19%), показатель выражен у 11 человек (31%).

По шкале «Ожидаемое отношение от других» показатель не явно выражен у 24 человек (67%), показатель средне выражен у 7 человек (19%), показатель выражен у 5 человек (14%).

По шкале «Самоинтерес» показатель не явно выражен у 16 человек (44%), показатель средне выражен у 9 человек (25%), показатель выражен у 11 человек (31%).

По шкале «Самоуверенность» показатель не явно выражен у 21 человека (58%), показатель средне выражен у 6 человек (17%), показатель выражен у 9 человек (25%).

По шкале «Отношение других» показатель не явно выражен у 23 человек (67%), показатель средне выражен у 7 человек (19%), показатель выражен у 6 человек (17%).

По шкале «Самопринятие» показатель не явно выражен у 13 человек (36%), показатель средне выражен у 14 человек (39%), показатель выражен у 9 человек (25%).

По шкале «Саморуководство» показатель не явно выражен у 12 человек (33%), показатель средне выражен у 8 человек (22%), показатель выражен у 16 человек (45%).

По шкале «Самообвинение» показатель не явно выражен у 20 человек (56%), показатель средне выражен у 8 человек (22%), показатель выражен у 8 человек (22%).

По шкале «Самоинтерес» показатель не явно выражен у 10 человек (28%), показатель средне выражен у 9 человек (25%), показатель выражен у 17 человек (47%).

По шкале «Самопонимание» показатель не явно выражен у 8 человек (22%), показатель средне выражен у 10 человек (28%), показатель выражен у 18 человек (50%).

Для проверки достоверности исследования мы провели корреляционный анализ Спирмена. Интернет-аддикция коррелирует положительной связью с показателем «Фрустрация» (.430). Т.е. чем выше показатель Интернет-аддикции, тем больше показатель фрустрации. Иными словами, чем ярче выражена Интернет-аддикция, тем ниже самооценка у подростков, они более склонны избегать трудностей, и у них растёт страх перед неудачами.

Также рассматриваемый критерий коррелирует со шкалой «Глобальное самоотношение». Корреляция является отрицательной (-.400), а это значит, что при росте Интернет-аддикции падает интегральное чувство «за» или «против» собственно «Я» испытуемого. Это говорит нам, что Интернет-аддиктивные подростки переживают ярко выраженное отрицательное отношение к собственному «Я» и не ощущают собственную ценность.

Такая же тенденция прослеживается и в корреляции с показателем «Самоуважение». Корреляция по этой шкале является отрицательной. Иначе говоря, при повышении уровня Интернет-аддикции самоуважение будет снижаться. Следовательно, подростки с Интернет-аддикцией могут не верить в собственные силы, считать себя недостойными и несамостоятельными, неадекватно оценивать свои возможности.

Отрицательная корреляция (-.539) Интернет-аддикции наблюдается также со шкалой «Ожидаемое отношение от других». При повышении уровня Интернет-аддикции снижается уровень ожидаемого отношения от других. Эта шкала является показателем ожидаемого негативного или позитивного отношения окружающих к себе. Исходя из этого, подростки склонны ожидать негативного отношения от окружающих.

Также отрицательную корреляцию (-.394) мы видим по шкале «Отношение других». Т.е. с повышением уровня Интернет-аддикции понижается уровень ощущения себя принятым для окружающих людей. У подростков с низким уровнем показателя «Отношение других» наблюдается тенденция ощущения себя непринятыми для окружающих людей. Они чувствуют, что их не ценят за личностные и духовные качества, за действия и поступки, которые они совершают, за приверженность групповым нормам и правилам. Подростки ощущают эмоциональную сдержанность во взаимодействии с окружающими, трудность в установлении деловых и личных контактов.

Аналогично отрицательная корреляция (-.444) прослеживается со шкалой «Саморуководство». Таким образом, с повышением Интернет-аддикции понижается степень саморуководства. Подростки, как правило, не чувствуют, что способны оказывать сопротивление влиянию извне и идти против судьбы и стечения обстоятельств. Новые ситуации могут привести к ослаблению регуляционных возможностей «Я» и усилить склонность подчиняться средовым воздействиям.

Подобно предыдущим, Интернет-аддикция коррелирует отрицательно (-.598) со шкалой «Самоинтерес». Т.е. чем выше показатель Интернет-аддикции, тем ниже показатель самоинтереса. Это может свидетельствовать о том, что подростки не склонны интересоваться своим внутренним миром, мыслями и чувствами. Они могут чувствовать неуверенность в своей интересности для других.

#### **Выводы:**

1. По результатам теста Интернет-зависимости Чена (шкала CIAS) в адаптации В.Л. Малыгина, К.А. Феклисова 50% подростков имеют склонность к возникновению Интернет-аддикции, и это свидетельствует нам о том, что большое количество подростков находится на доаддиктивном этапе.

2. С помощью методики диагностики самооценки психических состояний (по Г. Айзенку) мы выяснили, что по шкале «Тревожность» 50% респондентов – не тревожные, из этого следует, что подростки редко переживают состояние, связанное с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием угрожающей или кажущейся таковой опасности.

По шкале «Фрустрация» у 55% респондентов низкая самооценка, подростки склонны избегать трудностей, и у них растёт страх перед неудачами.

По шкале «Агрессивность» 50% респондентов выдержаны, из этого следует, что у подростков нет тенденции причинять неприятности и наносить вред людям, животным, окружающему миру.

И по шкале «Ригидность» у 61% подростков ригидность средняя. В некоторых ситуациях они склонны испытывать затруднения в изменении намеченной программы деятельности в условиях, объективно требующих ее перестройки.

3. По результатам теста-опросника самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев) было выявлено, что по шкале «Глобальное самоотношение» показатель выражен у 61% подростков, полученные значения по данной шкале означают, что подростки переживают ярко выраженное положительное отношение к собственному «Я» и ощущают собственную ценность.

По шкале «Самоуважение» показатель выражен у 42% респондентов, это значит, что подростки считают себя способными, достойными, самостоятельными и верят в собственные силы.

По шкале «Аутосимпатия» показатель не явно выражен у 50% подростков, из этого следует, что они неодобрительно к себе относятся и склонны не доверять себе.

По шкале «Ожидаемое отношение от других» показатель не явно выражен у 67% респондентов, из этого следует, что подростки склонны ожидать негативного отношения от окружающих.

По шкале «Самоинтерес» у 44% подростков показатель не явно выражен, что свидетельствует о том, что они не склонны к изучению собственного внутреннего мира и не уверены в своей интересности для других.

По шкале «Самоуверенность» у 58% респондентов показатель не явно выражен, из этого следует, что при появлении трудностей подростки теряют уверенность в себе и испытывают беспокойство и тревогу.

По шкале «Отношение других» 67% подростков имеют не явно выраженный показатель, это значит, что подростки ощущают себя непринятыми для окружающих людей. Они чувствуют, что их не ценят за личностные и духовные качества, за действия и поступки, которые они совершают, за приверженность групповым нормам и правилам.

По шкале «Самопринятие» у 39% подростков показатель средне выражен, это означает, что подростки из-за некоторых конфликтных ситуаций и неудач, могут не испытывать симпатию к себе и считают, что их недостатки особенно выделяются.

По шкале «Саморуководство» 45% подростков с выраженным показателем. Подростки ощущают собственное «Я» внутренним стержнем, координирующим и направляющим их активность, способны прогнозировать свои действия и их последствия.

По шкале «Самообвинение» 56% подростков имеют не явно выраженный показатель. Подростки склонны отрицать собственную вину в конфликтных ситуациях. Они защищают собственное «Я», обвиняя большей частью других, склонны переносить ответственность на окружающих за решение своих проблем.

По шкале «Самоинтерес» у 47% респондентов показатель выражен. Подростки склонны интересоваться своим внутренним миром. Они с удовольствием наслаждаются собственным обществом, считают себя способными заинтересовать.

По шкале «Самопонимание» у 50% подростков показатель выражен, из этого следует, что подростки способны понимать свою личность, желания, мысли, идеи и потребности, а следовательно могут проживать свою жизнь более полно.

4. Согласно результатам, полученным при применении критерия Спирмена выявлено, что уровень Интернет-зависимости (общий CIAS) имеет прямую связь со шкалой «Фрустрация» (430), а обратную связь со шкалами «Глобальное самоотношение» (-,400), «Самоуважение» (-,396), «Ожидаемое отношение от других» (-,539), «Отношение других» (-,394), «Саморуководство» (-,444), «Самоинтерес» (-,598).

5. Из полученных данных следует, что при повышении у подростков показателя Интернет-аддикции увеличивается показатель фрустрации, падает интегральное чувство «за» или «против» собственно «Я» и снижается самоуважение.

#### **Литература:**

1. Войскунский А.Е. Актуальные проблемы зависимости от интернета. Психологический журнал: сборник статей № 1 / А.Е. Войскунский. – 2004. – 100 с.
2. Глуханюк Н.С. Практикум по психодиагностике: учеб. пособие – 2-е изд., переруб. и доп. / Н.С. Глуханюк. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2005. – 33 с.
3. Кристал Г. Нарушения эмоционального развития при аддиктивном поведении. Психология и лечение зависимого поведения / Г. Кристал. – М: Наука, 2007. – 240 с.
4. Лисецкий К.С. Психология и профилактика наркотической зависимости / К.С. Лисецкий, Е.В. Литягина. – Самара, 2008. – 224 с.
5. Осипова Е.В. Влияние Интернета на формирование личности подростка / Вектор развития современной науки. Сборник материалов X Международной научно-практической конференции / Е.В. Осипова, Е.А. Красилова. – Астрахань: Научный центр «Олимп», 2016. – 932 с.
6. Малыгин В.Л. Интернет-зависимое поведение. Критерии и методы диагностики: Учебное пособие / В.Л. Малыгин. – М. МГМСУ, 2011. – 32 с.
7. Райгородский Д.Я. (редактор-основатель) Практическая психодиагностика / Методики и тесты. Учебное пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара: Бахрах-М, 2006. – 672 с.
8. Сатин Д.К. Интернет как среда проведения психологических исследований // 2-ая Российская конференция по экологической психологии (Москва, 12-14 апреля 2000 г.). Тезисы / Д.К. Сатин. – М.: Экопсицентр РОСС. – 262 с.
9. Свенцицкий А. Л. Краткий психологический словарь / А.Л. Свенцицкий. – М.: Проспект, 2011. – 511 с.
10. Усова Е.Б. Психология девиантного поведения / Е.Б. Усова. – Мн., 2010.

**Психология**

**УДК 159.9.07**

**старший преподаватель кафедры психологии Пьянова Екатерина Николаевна**

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);

**ассистент преподавателя Башарова Альвина Фиданлевна**

Международная школа Наследие (филиал Соколки) (г. Москва)

### **ВОСПРИЯТИЕ И ПОНИМАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ДРУГОГО ЧЕЛОВЕКА КАК ЭТАП В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДОШКОЛЬНИКА**

*Аннотация.* Статья посвящена изучению восприятия и понимания эмоционального состояния человека в период старшего дошкольного возраста. Авторами статьи описаны результаты эмпирического исследования использования детьми мимики и пантомимики при демонстрации заданной эмоции, восприятие детьми графического изображения эмоций, а также восприятие и понимание детьми эмоциональных состояний человека.

*Ключевые слова:* эмоции, эмоциональный интеллект. Дошкольный возраст, эмоциональная сфера.

*Annotation.* The article is devoted to the study of perception and understanding of the emotional state of a person during the senior preschool age. The authors of the article describe the results of an empirical study of the use of facial expressions and pantomimics by children when demonstrating a given emotion, children's perception of a graphic representation of emotions, as well as children's perception and understanding of human emotional states.

*Keywords:* emotions, emotional intelligence. Preschool age, emotional sphere.

**Введение.** Гармоничное и всестороннее развитие ребенка в период детства является составляющим и важным элементом его психического развития, в связи с этим важным является изучение эмоциональной сферы ребенка. Сензитивным периодом для организации деятельности по развитию эмоционального интеллекта детей является период дошкольного детства. Ребенок в этом возрасте отличается своей впечатлительностью, открытостью к усвоению общечеловеческих ценностей, культурного и социального характера, стремлением к признанию себя в социуме.

В период возраста игры эмоции ребенка являются определителем ценности предметов и явлений окружающего мира, своего рода эталоном их качества. Благодаря эмоционально-чувственной сфере дети овладевают нормативными категориями, образцами их проявления. Все это является первоначальным становлением эмоциональной культуры личности. Преодоление детского эгоцентризма, быстрая включенность в учебно-познавательные задачи, самореализация в деятельности, происходит благодаря сформировавшимся эмоциям и чувствам [2].

Формирование эмоциональной сферы у дошкольника, главным образом, сосредоточено на появлении произвольности поведения, подразумевающей способность осуществлять контроль, регулировать и управлять своими чувствами. Образовывающееся эмоциональное предвосхищение, заставляет ребенка беспокоиться в отношении возможных результатов деятельности, предполагать возможные реакции других людей на его поступки [1].

В годы дошкольного детства у детей формируются и проявляются возможности сдерживать свои эмоции, а также свободно выражать внешние признаки эмоции с помощью мимики и пантомимики. Не смотря на интенсивное развитие эмоциональной сферы в данный возрастной период, эмоции детей остаются импульсивными, в физиологическом плане, это говорит о преобладании процесса возбуждения над процессом торможением. Интерес к изучению эмоциональных процессов не ослабевает на протяжении всего существования психологии.

Основные структуры личности закладываются в период детства, что обуславливает актуальность изучения проблемы развития эмоциональной сферы дошкольников. Отметим, что дошкольный возраст является чувствительным для формирования коммуникативной компетентности, развития устойчивого и положительного отношения к себе.

**Изложение основного материала статьи.** А.М. Щетинина в своих исследованиях отмечает, что у дошкольников со временем формируется способность устанавливать эмоциональное состояние других людей, и это умение находится в зависимости не только от возраста детей и накопленного ими опыта, но и от модальности эмоции. Также ей показано что, восприятие детьми эмоционального состояния человека, прежде всего, базируется на мимической выразительности лица: первоначально – на верхних экспрессивных признаках (глаза, брови), затем – на нижних (рот, носогубная складка) [7, С. 28]. Данные постулаты послужили опорными точками в нашем исследовании. О.А. Денисовой и О.Л. Лехановой утверждалось, что к старшему дошкольному возрасту ребенок должен обладать способностью распознавать по пиктограмме и называть эмоциональные состояния, уметь передавать свое настроение и эмоциональные состояния по средствам рассказа, уметь определять эмоции героев сказки.

Огромную роль в эмоциональной сфере дошкольника играют переживания, носящие ситуативный характер. Они вызываются определенными, зачастую случайными впечатлениями, которые связаны с внезапным возникновением отдельных людей, предметов или вещей.

Изменения в характере ребенка оказывают сильное воздействие на особенности проявления эмоций, которые с легкостью способны видоизменяться по силе и устойчивости. Вместе с простейшими эмоциями как радость и грусть, которые зарождаются как следствие исполнения или неисполнения желаний, у старших дошкольников возникают и чувства, которые связаны с оценкой своих действий [3, С. 121].

Именно в старшем дошкольном возрасте ребенок начинает находить себя среди других людей, выбирать тактику поведения в той или иной ситуации. Этому могут способствовать как добрые чувства, совесть и чувство долга, так и эгоизм, корысть и расчет. Ребенок-дошкольник 5-6 года жизни, как иногда кажется, не так наивен, неопытен и непосредственен, несмотря на его небольшой опыт. Тем не менее, он уже занял некую позицию по отношению к взрослым, к пониманию того, как надо жить и чему следовать. Внутреннее отношение ребенка к людям и к самой жизни – это, главным образом, результат влияния взрослых, которые его воспитывают.

В эмпирической части нашей работе использовался следующий комплекс методов исследования: наблюдение, тестирование, количественный и качественный методы обработки данных. Для исследования эмоционального развития старших дошкольников были изучены особенности использования детьми мимики и пантомимики при демонстрации заданной эмоции, восприятие детьми графического изображения эмоций [4, С. 8], а также восприятие и понимание детьми эмоциональных состояний человека. Данный комплекс методик, раскрывающий эмоционально-личностные особенности детей старшего дошкольного возраста, был взят из пособия по развитию эмоций дошкольников В.М. Минаевой. Все исследование проводилось в первой половине дня. Работа с детьми велась с письменного согласия родителей.

Работа велась на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по познавательно-речевому направлению развития детей № 28 «Снежинка» г. Набережные Челны». В исследовании принимали участие дети в возрасте 5-6 лет, в количестве 42 человек, из них 20 мальчиков и 22 девочки.

Анализ и интерпретация результатов исследования по методике, направленной на изучение специфики применения детьми мимики и пантомимики при демонстрации заданной эмоции, проводится отдельно для каждой серии, а затем проводится их сравнение.

По окончании первой серии мы получили следующие результаты. Больше половины детей старшего дошкольного возраста (более 60%) активно используют мимические выразительные средства при показе эмоциональных состояний.

Самый лучший результат дети показали при изображении эмоции веселья/радости, что составляет 98% (41 ребенок). При этом практически все дети улыбались, а некоторые смеялись. Лишь один ребенок не справился с этим заданием. Мы считаем, это произошло из-за того, что он не был настроен на работу и хотел играть, а не изображать разные эмоции, особенно положительные. Эмоцию злости продемонстрировали 35 детей из 42, что составляет 83%. При выражении этой эмоции дети нахмурили брови, смотрели исподлобья, плотно сжимали губы. Дети, которые не смогли показать данную эмоцию, просто скалили зубы, но характерных признаков для этой эмоции (брови, вытянутые в горизонтальную линию, их внутренние углы опущены, а наружные – приподняты, в отличие от эмоции печали, а также образование на переносице поперечных складок) у них не наблюдалось. Эмоцию печали/грусти смогли показать 30 детей из 42, что составляет 71%. При этом они все опускали уголки рта вниз, что обозначало, грустного ребенка. У остальных это получалось невыразительно, не было понятно печаль это или лицо в обычном нейтральном состоянии. Выразительный показ испуга с помощью мимики смогли показать 28 детей из 42, что в процентном соотношении составляет 67%. При этом дошкольники открывали рот, делали округленные глаза, именно по выразительности глаз было видно, что это эмоция испуга. Что касается остальных, то у них больше получалось либо удивленное лицо, либо эмоция ужаса. Выразительный показ удивления с помощью мимики осилили 26 детей из 42, что составило 62%. На фоне всех эмоций, удивление демонстрировалось не лучшим образом. Дошкольники, справившиеся с этим заданием, смогли довольно выразительно

показать эту эмоцию: они делали большие глаза, приоткрывали рот и на мгновение замирали. Остальные дети, хотя и пытались изобразить эмоцию удивления, практически не смогли передать мимикой данное эмоциональное состояние.

Анализируя результаты демонстрации детьми эмоциональных состояний с помощью пантомимики, определили, что старшие дошкольники не часто пользуются пантомимическими средствами выражения эмоций. Всего 18 детей из 42 продемонстрировали эмоцию веселья/ радости с помощью пантомимики, что составило 43%. При этом вместе с улыбкой и смехом, дети прыгали и хлопали в ладоши. Эмоцию злости смогли показать 16 из 42 детей, что составило 38%. Выразительный показ данной эмоции сопровождался сжиманием пальцев в кулак или поднятием рук, некоторые ставили руки на пояс и издавали звуки рычания. Эмоцию печали/ грусти смогли изобразить 14 детей из 42, что составило 33%. Все 14 детей при этом либо закрывали полностью лицо руками, либо клали руки на щеки, оттягивая уголки рта вниз. Эмоции испуга и удивления с помощью пантомимики показали одинаковое количество испытуемых 12 из 42, что составляет 29%. При изображении этих двух эмоциональных состояний, дети обхватывали щеки руками и при этом открывали рот. При показе эмоции испуга некоторые дети прикрикивали, а при показе удивления – ахали.

Самые яркие положительные эмоции ребенок испытывает в ситуации сравнения себя с положительным литературным героем, активно ему сопереживая. Подобное сравнение дошкольник проводит лишь мысленно и при этом, не сомневаясь, что в подобной ситуации поступил бы так же. Поэтому негативные эмоции в адрес персонажа отсутствуют.

Во второй серии изучения специфики применения детьми мимики и пантомимики при демонстрации заданной эмоции ребенку предлагалось назвать и показать героя сказки или мультфильма, который был веселым, грустным, испуганным, сердитым, удивленным.

Чаще дети называли персонажей из мультфильмов. Девочки предпочли назвать разных принцесс: Рапунцель, Белль, Фиона, Русалочка и т.д., а мальчики – супергероев: Человек-Паук, Бэтмен, Шрек, Черепашки-Ниндзя и т.д.

Все дети смогли показать эмоцию радости с помощью мимических выразительных средств выбранного ими персонажа (100%). Телодвижения использовали лишь 16 детей (38%). При этом дети улыбались, смеялись и хлопали в ладоши. 100%-ый результат объясняется тем, что все персонажи мультфильмов, показанные детьми, являются положительными героями и практически всегда излучают радость, любовь и готовность прийти на помощь. Именно поэтому дошкольник испытывает положительные эмоции, когда сравнивает себя с героем мультфильма и автоматически ставит себя на его место. Эмоцию злости с помощью мимики смогли показать 36 детей из 42, что составило 86%, с помощью пантомимических выразительных средств – 14 детей, 33%. Очень интересно было наблюдать за мальчиками, так как они пытались повторить именно то выражение лица и телодвижение, которое показывает их любимый персонаж. Например, при изображении Халка, мальчик рычал и делал злое лицо, при этом руки были сжаты в кулаки, и сам он как будто поднимал невидимую штангу. Или, изображая Черепашек-Ниндзя, мальчики манипулировали невидимыми кинжалами и палкой, и показывали приемы борьбы. Выразительный мимический показ эмоции печали оказался под силу 28 детям из 42, что составило 67%. При этом дети просто опускали уголки губ вниз, а при изображении Маши даже издавали звуки плача. Пантомимику использовали 12 детей (29%), как и в первой серии при этом, обхватив щеки руками. 27 детей из 42 продемонстрировали эмоцию испуга с помощью мимики, что составляет 64%. 13 детей – 31% изобразили испуг с помощью телодвижений. 12 детей отказались изображать данное эмоциональное состояние, сказав: «Он никогда ничего не боится». Эмоцию удивления с помощью мимики смогли показать 24 ребенка из 42, что составило 57%, с помощью пантомимических выразительных средств – 10 детей, 24%. Также как и в первой серии данной методики дети открывали рот, делали удивленные глаза и на секунду замирали, обхватив щеки руками. У остальных детей получалось не очень выразительно.

Сравнивая результаты двух серий методики для изучения специфики применения детьми мимики и пантомимики при демонстрации заданной эмоции, можно пронаблюдать следующее: все дети владеют и активно пользуются мимическими выразительными средствами при демонстрации эмоционального состояния. Что касается пантомимики, только некоторые могут использовать телодвижения при изображении тех или иных эмоций. В любом случае главным признаком, обеспечивающим понимание и демонстрацию ребенком состояния, является эмоциональная выразительность лица. При этом в лице дети выделяют, прежде всего, выражение глаз, а затем мимическую складку рта. Результаты первой серии показали, что дети лучше демонстрируют эмоции других людей, нежели героев мультфильма, хотя разница в процентном соотношении является незначительной, всего 2-4%. Способность произвольно воспроизвести мимические реакции формируется сначала в отношении положительных эмоций. Именно они являются гарантом благоприятного психического и физического развития ребенка.

В результате изучения восприятия детьми графического изображения эмоции выяснилось, что больше половины испытуемых могут распознавать эмоциональные состояния (радость, грусть, страх, гнев, удивление), зафиксированные на картинках.

Испытуемые хорошо справились с заданием определения эмоциональных состояний радости и гнева. Эмоцию радости определили все испытуемые (42 ребенка), что составило 100%. При этом, изображение радости многим детям напомнило Колобка, который «сидел на окошке и грелся на солнце и улыбался». Эмоцию гнева также распознали 100% детей. Испытуемые комментировали свой ответ, отмечая, что у него злые глаза, и при этом сами хмурили брови. Хуже справились с заданием при определении эмоционального состояния грусти. Данную эмоцию узнали 30 детей из 42, что составляет 71%. При распознавании данного эмоционального состояния испытуемые преимущественно делали акцент на мимическую складку рта (уголки опущены вниз), и только потом замечали, что глаза опущены вниз, что также является характерным признаком грусти. Остальные дети либо не могли опознать данную эмоцию, в итоге говоря: «Я не знаю», либо называли совершенно другое. Эмоцию страха и удивления дети определяют с некоторыми трудностями. Эмоцию страха узнал 21 ребенок из 42, что составляет ровно половину опрошенных испытуемых. Эмоцию удивления смогли определить 20 детей из 42, что составило 48%. Очень часто дети путали именно эти два эмоциональных состояния. На графических изображениях можно было отметить некоторые похожие признаки этих эмоций: рот приоткрыт, внутренние углы бровей приподняты, глаза широко раскрыты. Однако те, кто без ошибок смог определить эмоциональные состояния, комментировали свой ответ примерами: «У моей сестры было такое же лицо, когда она увидела паука», «У брата были такие глаза, когда он уронил чашку, и она разбилась», «Когда папа купил маме телефон, она удивилась» и т.д.

Полученные результаты могут зависеть от диагностического материала, так как изображения эмоций, которые предлагались испытуемым, представляли собой внеситуативные графические изображения.

**Выводы.** Большинство испытуемых имеют хорошее представление об основных эмоциях, и знают их характерные признаки: радость сопровождается возбуждением двигательных центров, из-за чего появляются характерные движения (жестикация, подпрыгивания, хлопанье в ладоши); при печали движения медленны, руки и голова опущены, голос слабый, а речь растянутая; гнев сопровождается напряжением мышц шеи, лица и рук: сжимание пальцев в кулак, поднятием руки; страх распознается через широко раскрытые глаза, дугообразные, приподнятые брови, приоткрытый рот, углы которого резко оттянуты (выражение задержанного крика о помощи); при удивлении брови высоко подняты, в результате чего на лбу появляются продольные морщины, а глаза расширяются и округляются. Приоткрытый рот принимает овальную

форму. Внешние проявления страха близки к таковым удивления, это подтверждает родственный характер страха и удивления. Отличие их, полагают, состоит в том, что страх ориентирован на последствия угрожающей ситуации, а удивление – на её причины.

Важно отметить, что восприятие эмоциональных состояний детьми 5-5,5 лет происходило в некоторых случаях только после подсказки исследователем. Эмпатия проявлялась чаще всего при восприятии эмоций гнева, грусти и страха.

Тип восприятия оказывает некоторое воздействие на уровень понимания детьми эмоционального состояния изображенного человека. Такое понимание мы рассматривали по отличительным чертам вербального установления ребенком эмоционального состояния, по способности охарактеризовать его посредством определенной жизненной ситуации и через собственные экспрессивные действия, воспроизводящие то или иное психологическое состояние изображенного человека. Отказ от ответа или очевидное его несоответствие воспринимаемому переживанию расценивалось как непонимание. В зависимости от проявления тех или иных признаков понимания были выделены пять уровней.

Неадекватный уровень понимания показали 3 испытуемых из 42, что составило 7%. У них возникли сложности с распознаванием таких эмоциональных состояний как удивление и грусть, дети не понимают его, не могут назвать даже с подсказкой или делают ошибки.

К ситуативно-конкретному уровню понимания эмоции относятся 6 детей из 42 (14%). Дошкольники способны идентифицировать эмоциональное состояние изображенного персонажа только после подсказки, приведения конкретной ситуации, знакомой детям. Испытуемые не всегда давали точное вербальное определение эмоции, однако выбирали ответ исходя из подсказки, например, «У девочки мячик упал в воду, она хотела залезть туда и достать мяч, но там очень глубоко, наверное, поэтому она грустная». Данный уровень понимания соотносится с довербальным типом восприятия эмоций.

Уровень словесного обозначения и описания экспрессии продемонстрировали 16 детей из 42, что составило 38%. Дошкольники точно определяли и самостоятельно называли эмоциональные состояния, а также указывали некоторые элементы выразительности, чаще обращая внимание на глаза и мимическую складку рта («Он испугался: лаза так широко открыты, как будто что-то страшное увидел»). Такие типы восприятия как диффузно-аморфный и диффузно-локальный лежат в основе данного типа понимания детьми эмоций.

Уровень осмысливания в форме описания показали 10 испытуемых из 42 (24%). Дети правильно идентифицировали эмоциональные состояния изображенных людей, дифференцировали и описывали экспрессию, а также самостоятельно приводили пример, иллюстрирующий какое-либо из эмоциональных состояний. Например, «Я думаю, что это царица. Она думала, что они победят, а победили наши, а ее в тюрьму посадили. У нее злое такое настроение. Лицо все злое, рот злой, глаза злые».

К уровню осмысления в форме истолкования и проявления эмпатии относятся 7 детей из 42, что составляет 17%. Как и в предыдущих двух уровнях дети самостоятельно называли эмоциональные состояния, однако вдобавок к этому еще и истолковывали эмоцию и анализировали его, воображая ситуацию и говоря от лица изображенного человека: «Он испугался, у него такие глаза большие и руки подняты (показывает), наверное, собака злая на него напала и рычала страшно р-р-р, вот он и испугался». Таким образом, уровень понимания эмоциональных состояний зависит как от знака эмоции, так и от ее модальности, а также от степени владения словесными обозначениями эмоций и возраста детей. Несмотря на то, что исследование проводилось в одной возрастной группе – старшей, возрастной диапазон исследуемой выборки составил 5-6,5 лет, даже такая разница является значительной при определении типа восприятия и уровня понимания эмоциональных состояний у детей.

Следует отметить, что в основном все испытуемые правильно опознают эмоции радости, гнева и страха, но возникают трудности при идентификации удивления, стыда и презрения. Считаем, что это связано с недостатками формирования эмоционально-волевой сферы детей и ограниченным опытом эмоционального общения. Их лицевая экспрессия характеризуется невыразительностью, следовательно, это может привести к ограниченной возможности переживания того или иного эмоционального состояния.

#### **Литература:**

1. Белкина В.Н. Психология раннего и дошкольного детства: учебное пособие. – М.: Феникс, 2015. – 270 с.
2. Ежкова Н.С. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие для педагогов дошкольных учреждений, Часть 1. – М.: ВЛАДОС, 2010 г. – 91 с.
3. Карелина И.О. Эмоциональная сфера ребенка как объект психологических исследований: избранные научные статьи. – Прага.: Vědeckovýdavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – 157 с.
4. Минаева В.М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры. Пособие для практических работников дошкольных учреждений. – М.: АРКТИ, 1999. – 48 с.
5. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб.: Речь, 2005. – 384 с.
6. Щетинина А.М. Формирование эмоционально-перцептивных способностей у детей дошкольного возраста: монография. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2003. – 124 с.
7. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Книга по требованию, 2013. – 228 с.

УДК 159.9:316.6(045)

старший преподаватель Самосадова Елена Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск);

кандидат психологических наук, доцент Сухарева Надежда Федоровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск)

## ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ «Я-КОНЦЕПЦИИ» В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

*Аннотация.* «Я-концепция» – основной структурный элемент самосознания личности, от которого зависит отношение человека к самому себе, своим способностям и возможностям, саморегуляция поведения и деятельности. В юности происходит интенсивное становление всех компонентов самосознания. Однако, несмотря на это, многие современные юноши и девушки сохраняют и демонстрируют подростковую непосредственность, продолжают беззаботно и безответственно относиться к жизни. Гендерный подход позволяет не только высветить данные проблемы, но и предложить возможные пути их решения. Статья посвящена изучению гендерных особенностей «Я-концепции» в юношеском возрасте. Результаты исследования показывают, что достоверные различия между юношами и девушками существуют лишь в уровне сформированности двух компонентов «Я-концепции»: самоуверенность и самопонимание.

*Ключевые слова:* гендер, «Я-концепция», образ Я, юношеский возраст, юноши и девушки.

*Annotation.* Self-concept is the main structural element of self-consciousness of a person, on which depends a person's attitude to himself, his abilities and abilities, self-regulation of behavior and activity. In adolescence, there is an intensive formation of all components of self-awareness. However, despite this, many modern young men and women retain and demonstrate adolescent spontaneity, continue to carelessly and irresponsibly relate to life. The gender approach allows not only highlighting these problems, but also suggesting possible ways to solve them. The article is devoted to the study of the gender characteristics of the self-concept in adolescence. The research results show that significant differences between boys and girls exist only in the level of formation of the following components of the self-concept: self-confidence and self-understanding.

*Keywords:* gender, self-concept, image of self, adolescence, boys and girls.

*Материалы подготовлены в рамках сетевого проекта ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» с ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» на тему «Гендерное взаимодействие современной молодежи»*

**Введение.** Гендерные исследования на сегодняшний день являются одной из наиболее актуальных отраслей психологического знания. Изучение особенностей «Я-концепции» с позиции гендерного подхода предполагает определение представлений о психологических качествах и нормах поведения представителей мужского и женского пола, а также возможностей формирования позитивной «Я-концепции», что является необходимым условием психологического благополучия личности и ее социальной адаптации.

**Изложение основного материала статьи.** Теоретический анализ научной литературы позволяет констатировать достаточное количество работ, посвященных изучению «Я-концепции». Так, в зарубежной психологии данный вопрос привлекал внимание К. Роджерса, Дж. Мида, Р. Бернса, З. Фрейда, Э. Эриксона и многих других. В отечественной психологии проблемой «Я-концепции» и особенностями ее развития занимались: Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин, и др. Гендерный подход в изучении «Я-концепции» представлен в работах С. Эм, У. Джеймса, О.А. Ворониной, И.С. Клецкиной, Е.В. Иоффе, О.И. Ключко и др.

Однако, несмотря на достаточное количество работ, посвященных изучению данного психологического феномена, интерес исследователей к нему со временем не ослабевает.

«Я-концепция» – это специфично-индивидуальное выделение субъектом самого себя среди других субъектов из экстеро-системы-социума, с ориентацией на свою индивидуально-биологическо-социальную целостность, с учетом временных рамок» [10, С. 213].

У. Джемс разделил «Я» как субъект и «Я» как объект. Р. Бернс выделяет в структуре «Я-концепции»: когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, соответственно автором рассматриваются модальности: «Я-реальное», «Я-идеальное», «Я-зеркальное» [3, С. 27]. К. Роджерс предложил двухкомпонентную структуру «Я-концепции»: «Я-реальное» и «Я-идеальное», только конгруэнтность этих двух модальностей обеспечивает формирование позитивной «Я-концепции» [7].

В исследовании С.Л. Рубинштейна «Я-концепция» является «внутренним условием», которое определяет активность человека [8], А.А. Столин отмечал роль родителей в развитии «Я-концепции» ребенка [3, С. 27]. Л.С. Выготский рассматривал возрастной аспект становления «Я-концепции» в рамках теории интериоризации [2].

В рамках гендерного подхода в изучении «Я-концепции» выделяются два основных направления: традиционный и эгалитарный. Эгалитарные нормы гендерного поведения имеют тенденцию отхода от традиционных моделей маскулинности и фемининности. Это выражается в распространении установок на равноправные, партнерские отношения между женщинами и мужчинами, которые выражаются в открытости отношений, в конструктивном разрешении конфликтов, в тенденциях личностного развития людей не зависимо от пола [4].

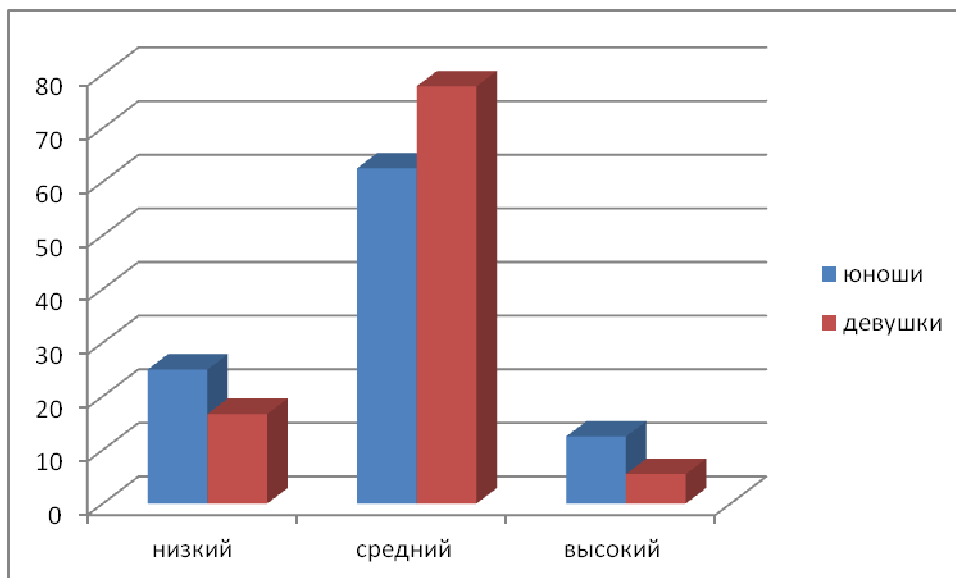
Гендерный контекст отношений раскрывается при соотнесении личностных подструктур: «Я как индивидуальность» и «Я как представитель гендерной группы». И. С. Клецкина, Е. В. Иоффе, считают, что предметом анализа гендерных отношений на внутриличностном уровне является отношение личности к себе, которое формируется в результате сравнения своих психологических характеристик с набором тех качеств, которые соответствуют нормативному эталону характеристик своего пола, т.е. гендерной идентичности [4, С. 222].

Однако для современного социума характерно ускорение всех процессов, вынуждающих человека постоянно приспосабливаться, изменяться, соотносить свою идентичность с изменениями социума. Тенденция изменения гендерной ментальности, выражающаяся в продвижении ценностей эгалитаризма, наблюдается в мировом масштабе, однако специфика данных изменений во многом зависит от экономики, культуры, политики, развития образования, информатизации, религии и т.д. (R.F. Inglehart, Г.Г. Силласте, Р.Thijs) [11, 12, 13].

Изучение гендерных особенностей «Я-концепции» в юношеском возрасте было проведено с помощью следующих методик: тест-опросник самоотношения В. В. Столина, тест-опросник «Шкала самоуважения» М. Розенберга. В эмпирическом исследовании приняли участие 34 ученика средних общеобразовательных школ Торбеевского района РМ в

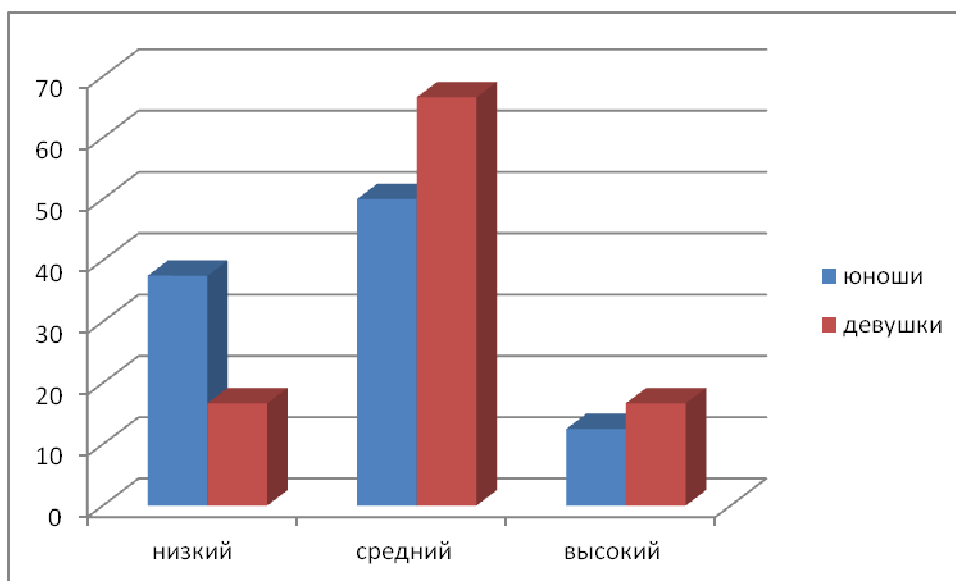


возрасте 16–17 лет, из них 18 девушек и 16 юношей. Рассмотрим полученные эмпирические результаты, представленные в диаграммах.



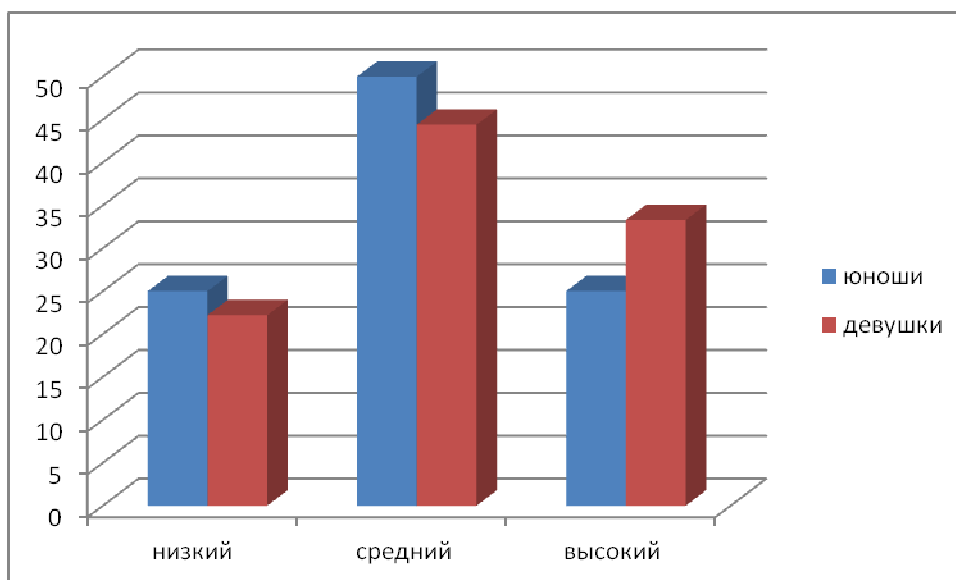
**Рисунок 1. Процентные показатели самооужения юношей и девушек**

Полученные данные свидетельствуют, что у большинства испытуемых по основным видам самоотношения выявлены средние и низкие значения, однако в целом у девушек выявлен более высокий уровень самоотношения, чем у юношей. Так, по шкале «самоуважение» у 62,5% (10 чел.) юношей и 77% (14 чел.) девушек выявлен средний уровень, у 25% (4 чел.) юношей и 16,7% (3 чел.) – низкий уровень и у 12,5% (2 чел.) юношей и 5,5% (1 чел.) – высокий уровень самоуважения.



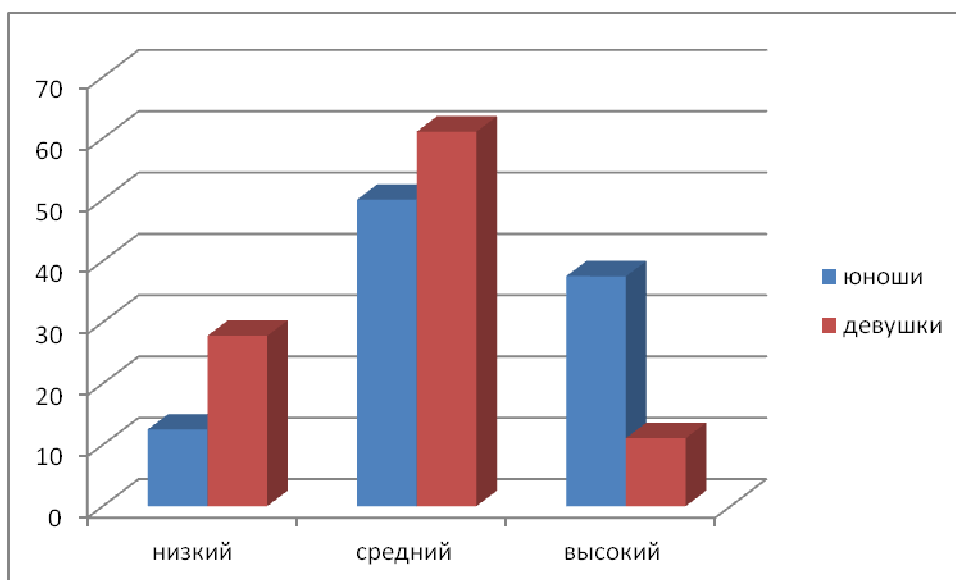
**Рисунок 2. Процентные показатели аутосимпатии юношей и девушек**

Средний уровень аутосимпатии характерен для 50% (8 чел.) юношей и 66,6% (12 чел.) девушек. Низкий уровень аутосимпатии выявлен 37,5% (6 чел.) юношей и вдвое меньше (16,7%) девушек. Высокий уровень развития данной шкалы характерен примерно для равного количества юношей и девушек – 12,5% (2 чел.) и 16,7% (3 чел.) соответственно.



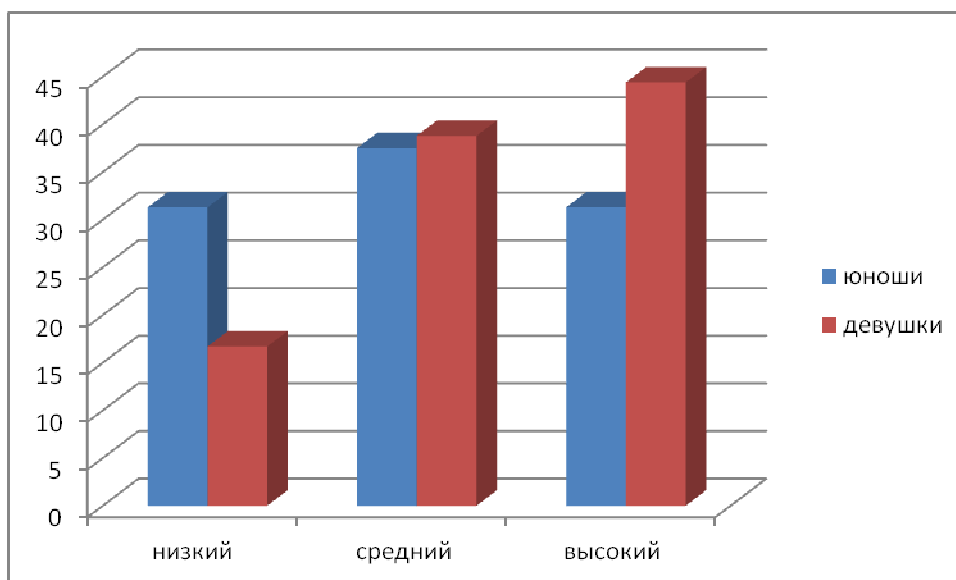
**Рисунок 3. Процентные показатели ожидаемых отношений от других юношей и девушек**

Для большинства девушек и юношей (по 8 чел.) характерен средний уровень ожидаемых отношений от других. У 33,3% (6 чел.) девушек и 25% (4 чел.) юношей выявлен высокий уровень развития данной шкалы. Равное количество девушек и юношей (по 4 чел.) продемонстрировали низкий уровень ожидаемого отношения от других.



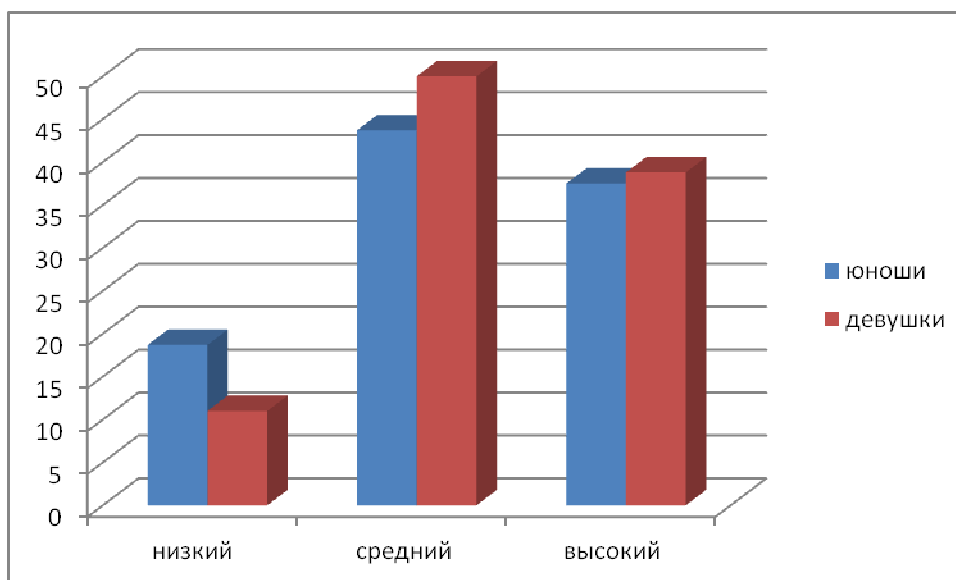
**Рисунок 4. Процентные показатели самоуверенности юношей и девушек**

Более уверенными в себе являются юноши. Так, высокий уровень самоуверенности характерен для 37,5% (6 чел.) из них и лишь для 11% (2 чел.) девушек. В то время как низкий уровень выявлен у 27,7% (5 чел.) девушек, что вдвое больше, чем юношей – 12,5% (2 чел.). Средний уровень самоуверенности продемонстрировали 56,3% (9 чел.) юношей и 61% (11 чел.) девушек.



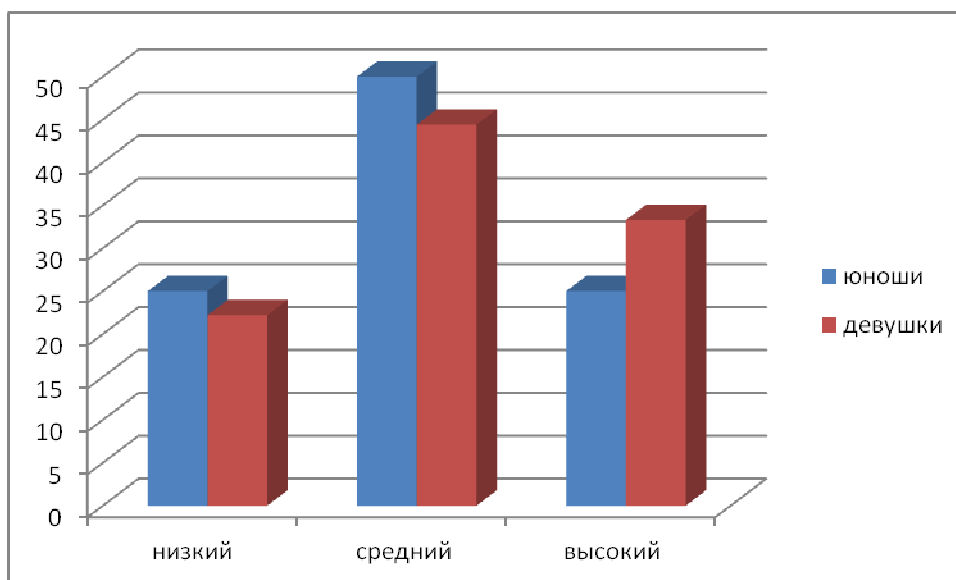
**Рисунок 5. Процентные показатели отношения других юношей и девушек**

Зависимыми от отношения других в больше мере являются девушки. Так, высокий уровень зависимости выявлен у 44,4% (8 чел.) из них. Средний уровень характерен для 38,8% (7 чел.), низкий уровень – для 16,7% (3 чел.). У юношей получены следующие данные по шкале «отношения других»: высокий и низкий уровни выявлены у 31,3% (5 чел.), а средний уровень составил 37,5% (6 чел.). Многие юноши и девушки принимают себя конгруэнтно. На высоком уровне данное отношение к себе продемонстрировали 38,8% (7 чел.) девушек и 37,5% (6 чел.) юношей.



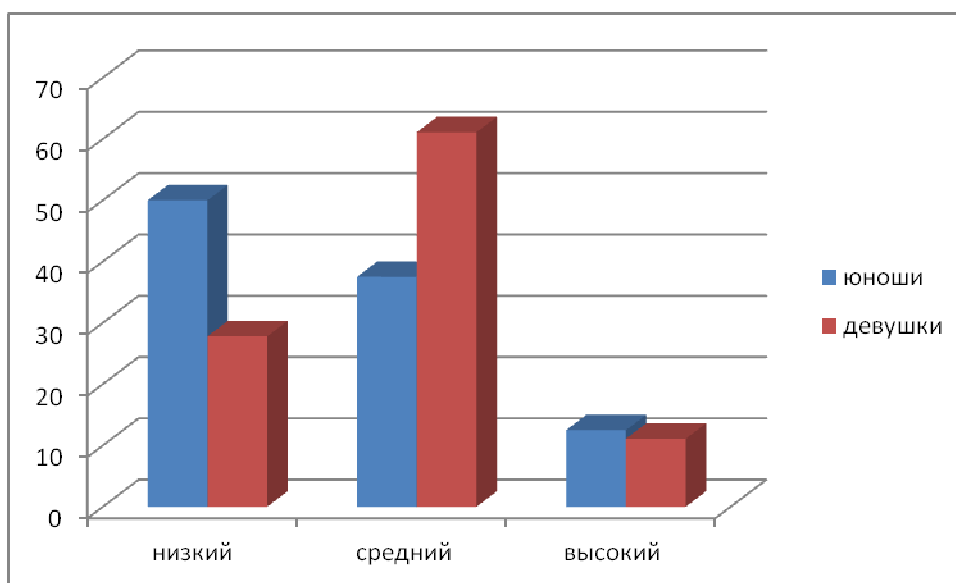
**Рисунок 6. Процентные показатели самопринятия юношей и девушек**

Средний уровень самопринятия характерен для 50% (чел.) девушек и 43,7% (7 чел.) юношей, низкий уровень – для 18,7% (3 чел.) и 11% (2 чел.) девушек.



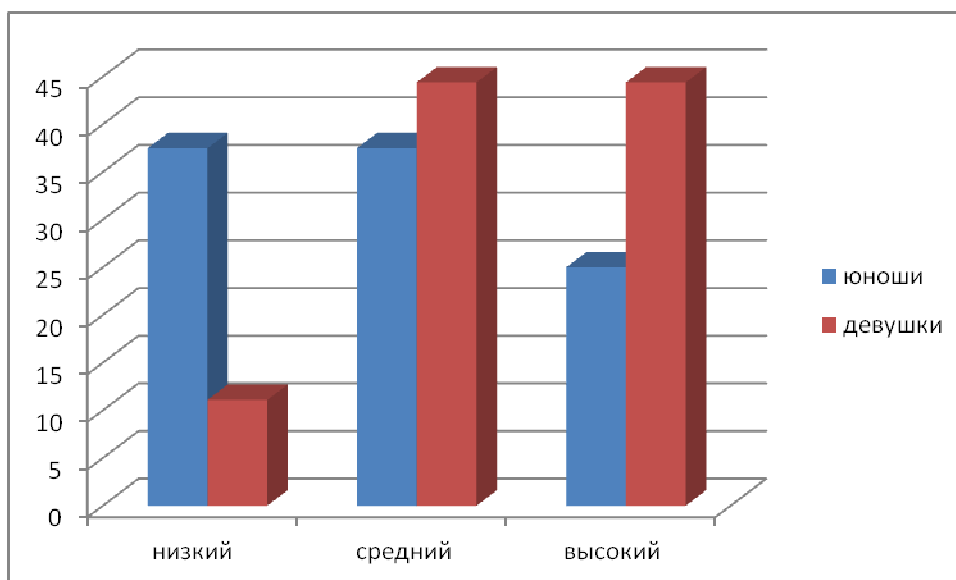
**Рисунок 7. Процентные показатели саморукводства юношей и девушек**

По шкале «саморукводство» получены следующие данные: равное количество юношей и девушек (по 8 чел., 50% и 44,4% соответственно) имеют средний уровень данного качества; по 2 человека (25% юношей и 22,2% девушек) продемонстрировали низкий уровень саморукводства; высокий уровень характерен для 33,3% (6 чел.) девушек и 25% (4 чел.) юношей.



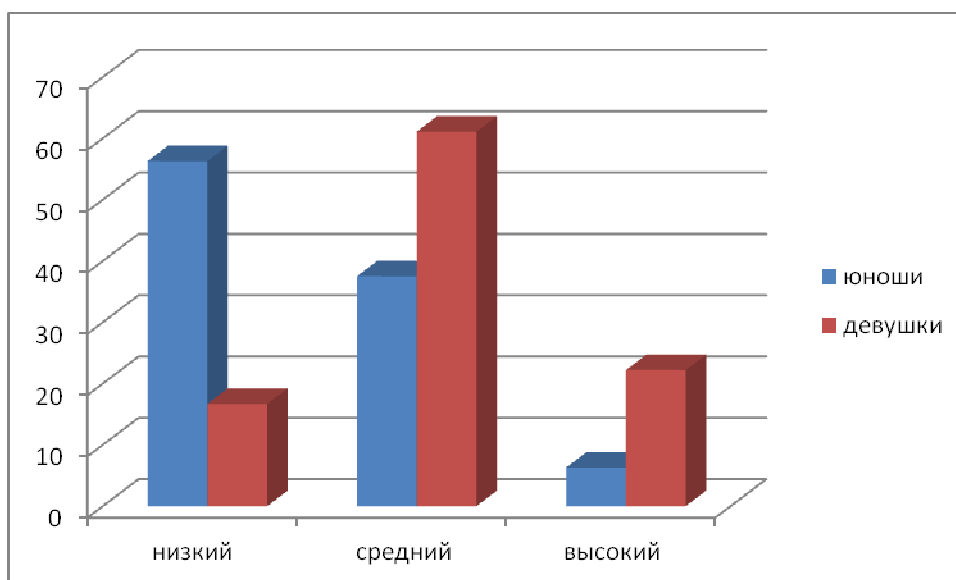
**Рисунок 8. Процентные показатели самообвинения юношей и девушек**

Для большинства юношей (50%) характерен низкий уровень самообвинения, в то время как для большинства девушек – 44,4% (8 чел.) средний уровень. Равное количество юношей и девушек (по 2 чел. – 12,5% и 11% соответственно) имеют низкий уровень самообвинения. Для 27,7% (5 чел.) девушек характерен низкий уровень выраженности данной шкалы, для 37,5% (6 чел.) юношей – средний уровень.



**Рисунок 9. Процентные показатели самоинтереса юношей и девушек**

Более заинтересованными в себе являются девушки. Так, у равного количества из них (по 44,4%) выявлен высокий и средний уровни и лишь у 11% (2 чел.) – низкий уровень. У юношей следующее распределение по данной шкале: 25% (4 чел.) – высокий уровень, и по 37,5% (6 чел.) – средний и низкий уровни.



**Рисунок 10. Процентные показатели самопонимания юношей и девушек**

Девушки демонстрируют и более высокий уровень самопонимания, он характерен для 22,2% (4 чел.), а большинство юношей (56,3%) имеют низкий уровень самопонимания. Средний уровень данной шкалы выявлен у 61% (11 чел.) девушек и 37,5% (6 чел.) юношей. Для 16,7% (3 чел.) девушек характерен низкий уровень самопонимания, высокий уровень данного качества выявлен только у одного (6,3%) юноши.

Результаты теста-опросника «Шкала самоуважения» М. Розенберга показывают, что высокий уровень самоуважения выявлен только у 12,5% (2 чел.) у юношей и девушек, этот уровень считается нормой, к которой учащимся необходимо стремиться. Для этой группы уважение себя как личности способной к развитию и самосовершенствованию, к преодолению и анализу допущенных ошибок и неудач.

Нами отмечен тот факт, что у большинства девушек – 44,4% (8 чел.) преобладает самоуважение над самоуничижением. Юношей с данными характеристиками вдвое меньше (25%), чем девушек. Это значит, что эта группа сохраняет уважение к себе при неудачах, но склонна в некоторых ситуациях заниматься самокритикой, обвиняя себя в том, что не сделала все возможное, чтобы избежать ошибок и неудач.

У многих юношей (37,5%) и девушек (27,7%) выявлен баланс между самоуважением и самоуничижением. Для этой группы учащихся характерно изменение самооценки и веры в себя в зависимости от успешности в деятельности. В то же время 25% (4 чел.) юношей и 16,7% (3 чел.) девушек продемонстрировали низкий уровень самоуважения, эти респонденты склонны в своих неудачах обвинять только себя.

Далее был проведен сравнительный анализ компонентов «Я-концепции» юношей и девушек с помощью статистического критерия U – Манна-Уитни. Результаты анализа представлены в таблицах 1, 2.

**Результаты математико-статистической обработки данных при сопоставлении показателей самооотношения юношей и девушек**

Шкала	Средний ранг по выборке 1 (юноши)	Средний ранг по выборке 2 (девушки)	Уэмп.
самоуважение	261,5	333,5	125,5
аутосимпатия	247	348	111
ожидаемые отношения от других	246	349	110
самоуверенность	339,5	225,5	84,5*
отношения других	264	331	128
самопринятие	279,5	315,5	147,5
саморуководство	272,5	322,5	136,5
самообвинение	265	330	129
самоинтерес	234,5	360,5	98,5
самопонимание	222,5	372,5	86,5*

Примечание: Укр. – \*\*76 ( $p \leq 0,01$ ), \*95 ( $p \leq 0,05$ )

Значимые различия получены только по двум шкалам самооотношения юношей и девушек: «самоуверенность» ( $p \leq 0,05$ ) и «самопонимание» ( $p \leq 0,05$ ). Это значит, что юноши являются более уверенными в себе и демонстрируют самоуверенный тип поведения, в то время как девушки лучше понимают себя, разбираются в своем внутреннем мире и принимают себя.

Таблица 2

**Результаты математико-статистической обработки данных при сопоставлении показателей уровня самоуважения юношей и девушек**

Уровень самоуважения	Средний ранг по выборке 1 (юноши)	Средний ранг по выборке 2 (девушки)	Уэмп.
низкий уровень	257,5	337,5	121,5
баланс между самоуважением и самоуничижением			
преобладание самоуважения			
высокий уровень			

Примечание: Укр. – \*\*76 ( $p \leq 0,01$ ), \*95 ( $p \leq 0,05$ )

Полученные результаты математической обработки данных свидетельствуют о том, что значимых различий в уровне самоуважения юношей и девушек нет, несмотря на значимый разброс в процентных данных по некоторым шкалам. В обеих выборках доминирующим является баланс между самоуважением и самоуничижением.

**Выводы:**

1. «Я-концепция» в юношеском возрасте активно развивается. На момент исследования большинство компонентов развиты на среднем уровне. Однако, в процентном соотношении девушкам характерен более высокий уровень развития самооотношения, чем юношам, по большинству показателей. Тем не менее, значимые различия получены только по таким шкалам, как «самоуверенность» – выше у юношей ( $p \leq 0,05$ ) и «самопонимание» – выше у девушек ( $p \leq 0,05$ ).

2. В уровне самоуважения юношей и девушек также не выявлено значимых различий. В обеих выборках доминирующим является баланс между самоуважением и самоуничижением.

**Литература:**

- Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – Москва, Прогресс, 1986. – 424 с. – Текст: непосредственный.
- Выготский, Л.С. Проблемы развития психики / Л.С. Выготский – Текст: непосредственный // Собр. соч.: В 6 т. – Москва: Педагогика, 1983. – 368 с. – Текст: непосредственный.
- Джеймс У. Психология / У. Джеймс – Москва. – Просвещение, 1991. – 396 с. – Текст: непосредственный.
- Клецина, И.С. Гендерные нормы как социально-психологический феномен: монография / И.С. Клецина, Е.В. Иоффе. – Москва, Проспект, 2019. – 144 с. – Текст: непосредственный.
- Клецина, И.С. Психология гендерных отношений: учебно-методическое пособие / И.С. Клецина, Е.В. Иоффе. – Санкт-Петербург, Питер, 2018. – 224 с. – Текст: непосредственный.
- Ключко, О.И. Гендерная идентичность младших школьников в образовательных условиях мегаполиса и провинциального города. – Текст : непосредственный / О.И. Ключко, Н.Ф. Сухарева, М.Е. Стуленко // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2020. – № 4 (54). – С. 37-50.
- Роджерс, К. Взгляд на психотерапию, становление человека / К. Роджерс. – Москва, Прогресс; Универс, – 1994. – 378 с. – Текст: непосредственный.
- Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург, Питер, 2006. – 720 с.– Текст: непосредственный.
- Самосадова, Е.В. Гендерные отношения сверстников в представлениях первокурсников вуза провинциального города / Е.В. Самосадова, Н.Ф. Сухарева. – Текст: электронный // Проблемы современного педагогического образования – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 61. – Ч. 4. – С. 317-320.

10. Юрчук, В.В. Современный словарь по психологии / В.В. Юрчук. – Москва. 2000. – Текст: непосредственный.
11. Gerdes, Zachary & Alto, Kathleen & Jadaszewski, Stefan & D'Auria, Francisco & Levant, Ronald (2017). A Content Analysis of Research on Masculinity Ideologies Using All Forms of the Male Role Norms Inventory (MRNI). *Psychology of Men & Masculinity*. 19. DOI: 10.1037/men0000134
12. O'Neil, J.M. (2014) Men's gender role conflict: Psychological costs, consequences, and an agenda for change. Washington, D.C.: American Psychological Association <https://james-oneil.uconn.edu/mens-gender-role-conflict/>
13. Thijs, P., TeGrotenhuis, M., Scheepers, P. et al. (2019) The Rise in Support for Gender Egalitarianism in the Netherlands, 1979-2006: The Roles of Educational Expansion, Secularization, and Female Labor Force Participation. *Sex Roles* 81, 594–609. <https://doi.org/10.1007/s11199-019-1015-z>

## УДК 37.015.3

кандидат психологических наук Солынин Никита Эдуардович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

### АДМИНИСТРАЦИЯ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ КАК ПРЕДСТАВИТЕЛЬ ГОСУДАРСТВЕННОГО ЗАКАЗА НА СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ТРАНСЛЯТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию вопроса о реализации аксиологического подхода для изучения преемственности образовательных результатов. Показано, что администрация общеобразовательной школы является транслятором педагогических ценностей. Выявлены шесть факторов, показывающих влияние и взаимосвязь трёх групп целей-ценностей, связанных с ребенком, образовательной средой и педагогической профессией.

*Ключевые слова:* ценности, ценностные ориентиры, педагогические ценности, администрация, содержание образования, преемственность образовательных результатов.

*Annotation.* The article is devoted to the study of the implementation of the axiological approach to study the continuity of educational results. It is shown that the administration of a comprehensive school is a translator of pedagogical values. Six factors have been identified showing the influence and interrelation of three groups of goals-values associated with the child, the educational environment and the teaching profession.

*Keywords:* values, value orientations, pedagogical values, administration, content of education, continuity of educational results.

*Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00077-21-02 на выполнение научных исследований по теме «Научное обоснование и выработка методологии обеспечения преемственности ФГОС общего, среднего профессионального и высшего педагогического образования в интересах создания единого образовательного пространства подготовки педагогических кадров» (№ реестровой записи 730000Ф.99.1. БВ09АА00006)*

**Введение.** В современных реалиях развития отечественной системы педагогического образования открытым остается вопрос о такой существенной характеристике, как преемственность образовательных результатов. В контексте этого, необходимым и важнейшим для рассмотрения является аспект соответствия того, что отражено в нормативных документах (имеются в виду ФГОСы разных уровней образования) и, по сути, содержательно является государственным заказом, тому, что реально транслируется в процессе обучения. Именно поэтому в основном фокусе нашего научного интереса – административные работники образовательной организации, которые, в силу специфики своей деятельности, являются неким «связующим звеном» между учителем и заказчиками, а так же регулятором и контроллером содержания образования и особенностей его реализации.

Кроме того, соглашаясь с идеями Н.Н. Давыдовой [1], следует указать на социальный контекст развития, характеризующийся в настоящее время неопределённостью в силу таких причин, как пандемия новой коронавирусной инфекции, модернизация образования (цифровая трансформация образования) [2], формирование «новой дидактики» [6], а так же достаточно частое изменение существующих в образовании нормативных документов.

**Изложение основного материала статьи.** Анализ литературы показывает, что одна из функций администрации – обеспечить эффективность учебного и воспитательного процесса. Для этого директор (завуч) должны обладать определёнными умениями. В частности, контролирующими, методическими, оценивания качества преподавания, профессиональная. Показателем эффективности работы администрации образовательной организации является профессиональная компетентность учителей [8], безопасная образовательная среда [3]. Отмечается, что решающая роль во взаимодействии с учителями принадлежит завучам, тогда как директор осуществляет в основном научное руководство обучением. Поэтому функционал завучей максимально широк. Они вынуждены решать огромное количество вопросов: от организационных до преподавательских [5].

Педагоги испытывают сложности при переходе с одних образовательных стандартов к другим. Прежде всего они связаны с организацией разных видов деятельности, как своей, так и учеников, а также наличием ряда дефицитов: формы, средства, технологии обучения в условиях смены ФГОСов [7]. По нашему мнению, именно администрация должна оказывать влияние на учителей, способствуя преодолению указанных недочётов в образовательном процессе. Подобная функция является необходимой и при адаптации молодых учителей, так как имеются противоречия в их ожиданиях от новой для них профессиональной деятельности, тогда как именно опытный управленец может познакомить с традициями школы, а так же с успешными приемами реализации профессиональной деятельности [4].

Таким образом, краткий обзор литературы позволяет заключить, что ориентация в педагогической деятельности только на содержательные аспекты стандартов является не совсем корректной в силу их постоянной трансформации. В том числе и преемственность образовательных результатов также является ограниченной. Поэтому нам видится конструктивным использование аксиологического подхода, обеспечивающего единую линию, своего рода «красную нить» при анализе нормативных документов.

В связи с этим, в рамках нашего исследования реализованы следующие методы: операционализация действующих стандартов (образовательных и профессиональных), в ходе которого были выделены ценностные ориентиры педагогической деятельности (ценности-цели). На основе этого этапа была разработана анкета-опросник, представляющая собой три списка ценностей (отношения, качества, знания), включающих по 18 позиций. Каждый список отражает ценностные ориентиры, связанные с целевыми объектами – ребенком, образовательной средой и педагогической

профессией. Процедура диагностики представляет собой ранжирование ценностей в убывающем порядке. В качестве участников исследования выступили учителя (не занимающие административные должности) и административные работники (прежде всего, заместители директоров) средних общеобразовательных школ.

Для понимания смыслового и структурного содержания ведущих ценностных ориентиров сотрудников управленческой сферы школьного образования, был использован факторный анализ (вращение по методу варимакс). Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Факторный анализ ценностных ориентиров сотрудников администрации образовательных организаций**

<b>Фактор 1. Профессиональный рост</b>	
Готовность выстраивать карьерную стратегию на основе осознания перспектив профессионального роста педагога***	0,578
Умение разрабатывать уроки, воспитательные мероприятия, программы работы с учетом потребностей детей и родителей***	0,565
Знание способов развития ученического самоуправления**	0,551
Обогащение жизненного опыта обучающихся*	0,393
Умение сочетать требовательность и уважение к обучающемуся*	0,357
Знание технологий развивающего образования*	0,327
Знание способов развития профессиональных способностей педагога***	0,324
<b>Фактор 2. Диагностическая, коррекционная, развивающая работа с обучающимися</b>	
Знание технологий диагностической и коррекционно-развивающей работы с обучающимися*	0,616
Способность принимать ответственность за свою деятельность***	0,594
Способность помочь ученику в самоопределении, самореализации, самоутверждении*	0,516
Значимость профессиональной деятельности педагога для общества***	0,492
Ответственность за образовательные результаты***	0,473
Способность к профессиональному творчеству***	0,448
Способность осуществлять индивидуальный подход к каждому ребенку*	0,436
Поддержка сознательного, ответственного и самостоятельного выбора детьми жизненных ценностей*	0,349
<b>Фактор 3. Знание способов преподавания и способов повышения их эффективности</b>	
Знание о способах преподавания и их влиянии на процесс обучения***	0,755
Знание способов изучения результатов и эффективности своей профессиональной деятельности***	0,733
Сотрудничество, наставничество и взаимопомощь в педагогическом сообществе***	0,615
Создание безопасной и комфортной образовательной среды**	0,363
Знание и понимание своего учебного предмета***	0,348
<b>Фактор 4. Владение разнообразными приемами обучения и воспитания</b>	
Владение разнообразными приемами обучения и воспитания***	0,673
Умение объективно оценивать достижения обучающихся*	0,610
Воспитание школьников личным примером***	0,452
Знание технологий диагностической и коррекционно-развивающей работы с обучающимися*	0,335
<b>Фактор 5. Формирование желаемого поведения у учащихся</b>	
Знание способов формирования у учеников навыков поведения в современной социокультурной среде*	0,490
Выработка совместно с детьми правил жизни класса, школы**	0,428
Знание способов профилактики и коррекции отклоняющегося поведения несовершеннолетних**	0,387
Поддержка конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей) обучающихся**	0,385
Владение разнообразными приемами обучения и воспитания***	0,364
Умение взаимодействовать с родителями (законными представителями) обучающихся по вопросам обучения и воспитания ребенка**	0,362
Профессиональная солидарность***	0,325
<b>Фактор 6. Развитие участников образовательных отношений</b>	
Знание подходов к проектированию карьерной стратегии учителя***	0,729
Знание и понимание своего учебного предмета***	0,645
Умение разрабатывать и реализовывать программу развития образовательной организации**	0,552
Ответственность за образовательные результаты***	0,444



Профессиональная солидарность***	0,429
Уважение к каждому ученику*	0,381
Создание безопасной и комфортной образовательной среды**	0,334

Обозначения: \* – ценность-цель «ребенок»; \*\* – ценность-цель «среда»; \*\*\* – ценность-цель «профессия»

Результаты факторного анализа могут быть описаны следующим образом.

Первый фактор (доля объясненной дисперсии 10,3) получил название «Профессиональный рост» так как переменные, связанные с этим явлением, имеют по нему самые высокие нагрузки. Получается, что для административного работника профессиональный рост обеспечивается методической и технологической подготовкой учителя, развитием его профессиональных способностей, а также с реализацией этого всего в педагогическом процессе. Данный фактор является комплексным и содержит все три группы ценностей-целей.

Второй фактор (доля объясненной дисперсии 7,8) получил название «Диагностическая, коррекционная, развивающая работа с обучающимися» так как переменные, связанные с этим явлением, имеют по нему самые высокие нагрузки. Получается, что для успешной реализации диагностики, коррекции и развивающей работы с обучающимися учителю необходимы осознание ответственности за свои действия, а также творческий подход. Соответственно, в данном факторе отсутствуют ценности-цели, связанные с образовательной средой.

Третий фактор (доля объясненной дисперсии 7,3) получил название «Знание способов преподавания и способов повышения их эффективности» так как переменные, связанные с этим явлением, имеют по нему самые высокие нагрузки. Интересным является этот фактор тем, что в основе его лежат профессиональные ценности: знание способов преподавания, знание способов исследования результативности своей деятельности, знание и понимание своего предмета приводят к формированию безопасной и комфортной образовательной среды. Соответственно, ценность-цель ребенок в данном факторе не представлена.

Четвёртый фактор (доля объясненной дисперсии 6,2) получил название «Владение разнообразными приемами обучения и воспитания» так как переменные, связанные с этим явлением, имеют по нему самые высокие нагрузки. Получается, что изучаемый фактор также не включает в себя ценности цели, связанные с образовательной средой. Здесь присутствует органичная взаимосвязь профессиональных ценностных ориентиров (владение приемами обучения и воспитания, личный пример) и отражение этого в работе с ребёнком (объективная оценка и технологии диагностики и коррекции).

Следующие факторы примерно одинаковы по весовой нагрузке.

Пятый фактор (доля объясненной дисперсии 5,5) получил название «Формирование желаемого поведения у учащихся» так как переменные, связанные с этим явлением, имеют по нему самые высокие нагрузки. Получается, что выявленный фактор в качестве базовой переменной включает в себя ценность-цель, связанную с ребёнком. Вероятно, остальные переменные лишь содержательно её наполняют. Отметим, что они, в основном, связаны с образовательной средой.

Шестой фактор (доля объясненной дисперсии 5,4) получил название «Развитие участников образовательных отношений» так как переменные, связанные с этим явлением, имеют по нему самые высокие нагрузки. Получается, что последний значимый фактор также связан преимущественно с профессиональной деятельностью. Становление карьеры в контексте данного фактора мы можем интерпретировать как индивидуальный опыт администраторов: знание вариантов проектирования профессионального развития, а так же знание преподаваемого, солидарность и ответственность способствуют созданию комфортной среды в образовательном учреждении.

Таким образом, мы можем заключить, что в деятельности административных работников образовательных организаций первоначальное и главенствующее значение имеет ценности, связанные с профессией, которые, затем, реализуются в работе с обучающимся и, в конечном итоге, приводят к формированию комфортной среды в образовательной организации (школе).

Отметим тот факт, что выявленные факторы являются устойчивее, нежели у других групп участников исследования, так как высока доля объясненной дисперсии по сравнению с другими категориями.

Исходя из понимания того, что решающее влияние администрация как транслятор государственного заказа оказывает на учителей, на следующем этапе исследования был осуществлён анализ значимости различий показателей ценностных ориентиров учителей и администрации (табл. 2).

Таблица 2

### Значимые различия в ценностных ориентирах учителей и работников администрации образовательной организации

Ценностные ориентиры	U Манна-Уитни	W Вилкоксона	Z	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
Выработка совместно с детьми правил жизни класса, школы	7400,500	97925,50	-2,353	,019
Профессиональная солидарность	7340,500	8286,500	-2,694	,007
Уважение к каждому ученику	7371,000	8317,000	-2,128	,033
Способность помочь ученику в самоопределении, самореализации, самоутверждении	6642,000	97167,00	-3,023	,002
Умение контролировать свое психоэмоциональное состояние	7322,000	8268,000	-2,214	,027

Заметим, что значимых различий выявлено относительно немного: из 54 категорий – всего 5. Это, на наш взгляд, является показателем согласованности позиций учителей и администрации относительно организации учебно-воспитательного процесса. Вместе с тем, учителя считают нужным взаимодействие с учеником, заявляя о важности организации самоуправления, а также о способности помогать ученику в саморазвитии, тогда как для административных работников более необходимым видятся саморегуляция учителями психоэмоциональных состояний, взаимодействие в рамках профессионального сообщества и уважительное отношение к учащемуся. Такой результат, в целом, соотносится со спецификой деятельности управленцев образовательными организациями. Получается, что именно администраторы являются трансляторами педагогических ценностей, которые через учителя передаются учащимся.

**Выводы.** Итак, результаты нашего исследования показывают, что ориентация в педагогической деятельности только на содержательные аспекты стандартов является не конструктивной. Следовательно, преемственность образовательных результатов также является ограниченной. Поэтому нами был реализован аксиологический подход, обеспечивающий единообразие восприятия заложенных во ФГОС смыслов и ценностей.

Результаты эмпирической серии показали, что ведущие факторы деятельности административных работников связаны, прежде всего, с профессиональным ростом учителя, вслед за которыми развивается ребенок и среда образовательного учреждения. Администрация эффективно транслирует ценности, заложенные стандартами, своим подчиненным – учителям, которые, в свою очередь передают их своим подопечным – ученикам.

#### **Литература:**

1. Давыдова Н.Н. Управленческая деятельность администрации школы для перевода общеобразовательного учреждения в режим саморазвития // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011. – № 3. – С. 36-43.
2. Ледовская Т.В., Солянин Н.Э., Ходырев А.М. Ценностные «вызовы» современного педагогического образования: существуют ли «ответы»? // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 4. – С. 54-61.
3. Литвинова А.В. Подходы к изучению безопасности среды в колледжах // Власть. – 2014. – № 3. – С. 106-110.
4. Матвеева Н.А. Качество педагогического образования в оценках молодых учителей и администрации школы // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 1 (68). – С. 107-110.
5. Суходубова Н. Роль школьной администрации в организации управления методической работой школы // ALATOO ACADEMIC STUDIES. – 2017. – № 1. – С. 236-242.
6. Тарханова И.Ю. Современные регуляторы становления новой дидактики высшего образования. // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 2 (107). – С. 45-52.
7. Уляшев К.Д. Профессиональные затруднения педагогов при реализации ФГОС и эффективные способы их преодоления // Деятельностный подход в переподготовке учителей / Львовский В.А., Морозова А.В., Уляшев К.Д. – М.: «Авторский клуб», 2015. – С. 13-31
8. Хайдарова Н.М., Ковалев В.П. Работа администрации с учителями как фактор обеспечения эффективности учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе // Образование и саморазвитие. – 2010. – № 3(19). – С. 38-42

**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)

### **АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЦ, ВОВЛЕЧЕННЫХ В ТЕРРОРИСТИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

*Аннотация.* В статье анализируются результаты экспериментального исследования аксиологических и эмоционально-личностных аспектов человеческого поведения в контексте террористической направленности личности. В этой связи целью проведенного исследования стало выявление наиболее и наименее приоритетных ценностных ориентаций и их корреляционных связей с отдельными психоэмоциональными состояниями у лиц, причастных к совершению преступлений террористической направленности. Исследование проводилось на примере 32 человек в возрасте от 19 до 45 лет, задержанных правоохранительными органами Чеченской Республики в разные периоды времени за совершение преступлений террористической направленности. В результате проведенного исследования удалось выявить как наиболее значимые, так и менее предпочтительные для террористов ценностные ориентации, а также изучить их взаимосвязи с определенными психическими состояниями.

*Ключевые слова:* ценностные ориентации, психические состояния, тревожность, ригидность, преступления террористической направленности.

*Annotation.* The article analyzes the results of an experimental study of the axiological and emotional-personal aspects of human behavior in the context of the terrorist orientation of the individual. In this regard, the purpose of the study was to identify the most and least priority value orientations and their correlations with individual psychoemotional states in persons involved in committing terrorist crimes. The study was conducted on the example of 32 people aged 19 to 45 who were detained by the law enforcement agencies of the Chechen Republic at different periods of time for committing terrorist crimes. As a result of the study, it was possible to identify both the most significant and less preferred value orientations for terrorists, as well as to study their relationship with certain mental states.

*Keywords:* value orientations, mental states, anxiety, rigidity, terrorist crimes.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 20-013-00239*

**Введение.** В современном мире, насилие, порожденное терроризмом и политическим экстремизмом, становится все более распространенным явлением [12], а сам феномен терроризма основывается на определенных ценностях и идеологии и осуществляется радикализированной частью того или иного общества, готовой пойти ради осуществления террористического замысла даже на акт самоуничтожения, которому также придается особая ценность и смысл [8; 14]. При этом мы не можем говорить, что через отношение к смерти террористы достигают аксиологического богатства и общечеловеческих ценностей, тогда как у людей не подверженных идеологии терроризма и экстремизма отношение к смерти может обуславливать выработку ценностной альтруизма и человечности [11].

**Изложение основного материала статьи.** На сегодняшний день, аксиологические проблемы отдельной личности и общества в целом имеют огромную значимость для науки, в том числе и в плане профилактики терроризма и религиозного экстремизма (порождаемые не в последнюю очередь трансформациями религиозных ценностей в глобализирующемся мире [13]), поэтому изучение роли общественно-социальных отношений в формировании ценностных ориентаций личности, включая и антитеррористические ценности было отражено в ряде работ отечественных исследователей [6; 9].

Знание культурных и исторических традиций, норм и ценностей различных цивилизаций и народов во все времена способствовало улучшению взаимопонимания, развитию толерантности и укреплению солидарности в отношениях между этническими, социальными, культурными, религиозными и языковыми группами и нациями. В этой связи, как указывает

Ю.В. Артюхович, проблема терроризма может быть решена путем реализации последовательной политики, направленной на достижение национального согласия, гуманизации общественных отношений, актуализации общечеловеческих ценностей и определения устойчивых и жизнеспособных нормативно-ценностных координат, способствующих плодотворному воздействию на духовный мир человека [2].

В то же время мы также понимаем, что международные террористические организации будут всячески препятствовать достижению в обществе взаимного согласия и понимания, не говоря уже о выработке универсальных общечеловеческих ценностей. Уже достаточно продолжительное время идеологии терроризма в различных странах планеты под прикрытием борьбы за веру вовлекают в ряды террористов и религиозных экстремистов молодых людей, которые не представляют себе истинные ценности своей традиционной религии и готовы не раздумывая, пойти на любое особо тяжкое преступление [7].

При этом главным инструментом вербовки террористов в молодежной среде становятся информационные достижения человеческой цивилизации, в частности, социальные сети и другие информационные ресурсы, посредством которых идеологи терроризма не только пропагандируют определенные идеи и ценности, но и вербуют молодежь для преступной деятельности [4]. Поэтому как считают зарубежные коллеги, необходимо работать против идеологии и ценностей террористических организаций, с целью ослабить их влияние на потенциальных приверженцев терроризма и экстремизма [12].

Ослаблению влияния идеологии терроризма на отдельных лиц из группы риска может также способствовать знание личностных особенностей террористов, включая также их ценности и ценностные ориентации. В этой связи говоря о личности преступника-террориста, как указывает А.М. Факов в правоприменительной деятельности не уделяется должного внимания индивидуальным характеристикам, механизму формирования террористических мотивов, идеологии и ценностей, что, несомненно, отражается на эффективности деятельности по противодействию терроризму [10].

Тем не менее, по мнению С.Т. Джанерьян аксиологический образ террориста многогранен, и эта многоаспектность в немалой степени обусловлена контрастностью личностной самооценки субъектов террористической деятельности. Ценностный «вывих самосознания» заставляет одних признавать себя лишь песчинкой в жизненной пустыне, «маленьким камнем на дороге джихада», других – вершителями человеческих судеб. В первом случае аксиологическая парадигма личности террориста пополнится ценностями покорности, смирения (вплоть до уничтожения). Во втором случае в нормативно-ценностной системе террориста ведущей станет ценность власти – одного из наиболее древних, глубинных мотивов человеческой деятельности [3].

Терроризм возникает там, где нет диалога или исчерпаны все его возможности. Поэтому диалог как действенный способ профилактики терроризма свидетельствует о том, что его участники готовы «к взаимодействию, которое подразумевает способность относиться к понятиям и убеждениям противоположной стороны не только с точки зрения собственной традиции, но с позиции «чужой» [5]. При этом общечеловеческие ценности могут объединять разные цивилизации и способствовать развитию культуры мира и взаимопонимания [1; 3].

Целью исследования стало выявление параметров выраженности терминальных и инструментальных ценностных ориентаций и их корреляций с эмоциональными состояниями на примере лиц, совершивших преступления террористической направленности.

Методики исследования: методика ценностных ориентаций М. Рокича, и опросник – самооценка психических состояний Айзенка.

Исследование проводилось на примере 32 человек в возрасте от 19 до 45 лет, задержанных правоохранительными органами Чеченской Республики в разные периоды времени за совершение преступлений террористической направленности. На момент проведения исследования все преступники проходили судебно-психиатрическую экспертизу на базе ГБУ «Республиканский психоневрологический диспансер» Чеченской Республики.

В результате проведенного анализа терминальных и инструментальных ценностных ориентаций (путем ранжирования по отдельности списка А и списка Б по методике М. Рокича) была выявлена следующая иерархия ценностных ориентиров у преступников с террористическим прошлым:

Таблица 1

Распределение терминальных ценностных ориентаций по методике М. Рокича

Переменные	Средний ранг	Присвоенный ранг
Активная деятельная жизнь	10,45	13
Жизненная мудрость	<b>7,00</b>	<b>4</b>
Здоровье	<b>6,91</b>	<b>3</b>
Интересная работа	9,45	11
Красота природы и искусства	11,64	7
Любовь	8,55	8
Материально обеспеченная жизнь	11,73	15
Наличие хороших и верных друзей	6,09	<b>2</b>
Общественное призвание	13,00	16
Познание	10,27	12
Продуктивная жизнь	13,45	17
Развитие	<b>7,09</b>	<b>5</b>
Развлечения	11,45	14
Свобода	9,18	10
Счастливая семейная жизнь	<b>4,45</b>	<b>1</b>
Счастье других	<b>7,55</b>	<b>6</b>
Творчество	14,09	18
Уверенность в себе	8,64	9

Примечание:  $\chi^2 = 151,925$ ;  $p = 0,000$

Как показали результаты анализа ранговых распределений ценностных ориентаций обследованной выборки лиц, совершивших в прошлом различные преступления террористической направленности, наиболее предпочтительными (первые шесть) в списке терминальных ценностных ориентаций оказались установки на счастливую семейную жизнь,

наличие верных и хороших друзей, здоровье, жизненную мудрость, развитие и счастье других. При этом наименее значимы (последняя шестерка) для лиц, вовлекавшихся в террористическую деятельность такие ценностные ориентиры как творчество, продуктивная жизнь, общественное признание, материальное обеспечение и развлечения соответственно ( $\chi^2 = 151,925$ ;  $p=0,000$ ).

Таблица 1.1

**Распределение инструментальных ценностных ориентаций по методике М. Рокича**

Переменные	Средний ранг	Присвоенный ранг
Аккуратность	<b>8,09</b>	<b>5</b>
Воспитанность	<b>6,09</b>	<b>1</b>
Высокие запросы	12,91	16
Жизнерадостность	10,00	11
Исполнительность	12,18	15
Независимость	10,55	12
Непримиримость к недостаткам в себе и других	13,18	17
Образованность	10,82	14
Ответственность	9,55	8
Рационализм	9,91	10
Самоконтроль	<b>7,73</b>	<b>4</b>
Смелость в отстаиваниях своего мнения, взглядов	<b>8,55</b>	<b>6</b>
Твердая воля	9,55	8
Терпимость	<b>6,55</b>	<b>3</b>
Широта взглядов	9,73	9
Честность	<b>6,36</b>	<b>2</b>
Эффективность в делах	10,64	13
Чуткость	8,64	7

Примечание:  $\chi^2 = 89,689$ ;  $p=0,000$

В списке инструментальных ценностей у лиц с террористическим прошлым больше предпочтений отдано таким ценностным ориентациям, как воспитанность, честность, терпимость, самоконтроль, аккуратность и смелость в отстаивании своих взглядов. При этом у экстремистов менее популярны инструментальные ценностные ориентации непримиримость к недостаткам в себе и других, высокие запросы, исполнительность, образованность, эффективность в делах и независимость ( $\chi^2 = 89,689$ ;  $p=0,000$ ).

Кроме того, с учетом поставленной цели исследования были также изучены корреляционные связи между ценностными ориентациями и психическими состояниями террористов (см. табл. 2).

Таблица 2

**Корреляционные связи между ценностными ориентациями и эмоциональными переживаниями лиц, вовлеченных в террористическую деятельность**

Переменные	Корреляции (отмечены корреляции имеющие уровень значимости $p<0,050$ )			
	Тревожность	Фрустрация	Агрессивность	Ригидность
Активная деятельная жизнь*	0,107	0,110	0,272	<b>0,498</b>
Наличие хороших и верных друзей*	<b>0,482</b>	<b>0,511</b>	<b>0,535</b>	<b>0,636</b>
Развлечения*	<b>-0,452</b>	-0,415	-0,361	-0,123
Счастье других*	<b>-0,480</b>	<b>-0,445</b>	-0,324	-0,208
Воспитанность**	-0,409	-0,334	<b>-0,485</b>	-0,366
Независимость**	<b>-0,424</b>	-0,364	<b>-0,457</b>	-0,169
Смелость в отстаиваниях своего мнения, взглядов**	0,089	0,113	0,171	<b>0,425</b>
Эффективность в делах**	<b>-0,453</b>	-0,410	-0,247	-0,120

Примечание: \* терминальные ценностные ориентации; \*\* инструментальные ценностные ориентации

Согласно данным корреляционного анализа, выявлена положительная сопряженность между терминальной ценностной установкой на активную деятельную жизнь ( $p<0,000$ ;  $r=0,498$ ) и эмоциональной реакцией ригидности (твердость, неподатливость), которая также положительно согласуется с такой инструментальной ценностной ориентировкой личности, как смелость в отстаивании своего мнения, взглядов ( $p<0,000$ ;  $r=0,425$ ). Ценностная ориентация «наличие хороших и верных друзей» одновременно положительно коррелирует с такими эмоциональными состояниями, как тревожность ( $p<0,000$ ;  $r=0,482$ ), фрустрация ( $p<0,000$ ;  $r=0,511$ ), агрессивность ( $p<0,000$ ;  $r=0,535$ ) и ригидность ( $p<0,000$ ;  $r=0,636$ ).

Вместе с тем терминальная ценность «развлечение» отрицательно коррелирует с тревожностью ( $p<0,000$ ;  $r=-0,452$ ), а «счастье других» обратно пропорциональна не только тревожности ( $p<0,000$ ;  $r=-0,480$ ), но фрустрационным переживаниям личности ( $p<0,000$ ;  $r=-0,445$ ). В списке инструментальных ценностей отрицательные корреляционные связи с эмоциональными состояниями имеют «воспитанность», которая обратно коррелирует с агрессивностью ( $p<0,000$ ;  $r=-0,485$ ), «независимость» одновременно отрицательно ассоциирована с тревожностью ( $p<0,000$ ;  $r=-0,424$ ) и агрессивностью ( $p<0,000$ ;  $r=-0,457$ ), а также «эффективность в делах» отрицательно связана с тревожностью личности ( $p<0,000$ ;  $r=-0,453$ ).

Таким образом, выявленные корреляции указывают, с одной стороны, на то, что повышение уровня тревожности, фрустрации, агрессивности и ригидности у террористов может сопровождаться снижением значимости отдельных ценностей при положительной взаимосвязи с данными психическими состояниями, с другой – на усиление, при наличии отрицательных корреляционных связей.

**Выводы.** Ценностные ориентации «счастливая семейная жизнь», «наличие хороших и верных друзей» и «здоровье», имеющие терминальный уровень, а также инструментальные ценности «воспитанность», «честность» и «терпимость» оказывались более выраженными у лиц, вовлеченных в террористическую деятельность.

Выявлена тенденция ослабления значимости ценностной ориентации «наличие хороших и верных друзей» при повышении выраженности психических состояний тревожности, фрустрации, агрессивности и ригидности, при этом усиление последнего также согласуется с ослаблением значимости терминальной ценности «активная деятельная жизнь» и инструментальной «смелость в отстаиваниях своего мнения, взглядов».

#### **Литература:**

1. Артюхович Ю.В. Ценностная основа русского и вьетнамского культурных архетипов: точки соприкосновения // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2009. – № 3 (46). – С. 61-65
2. Артюхович Ю.В. Виноградова Н.Л. Нормативно-ценностная модель личности террориста // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2011. – № 1(56). – С. 29-32.
3. Джанерьян С.Т., Гвоздева Д. И., Габдулина Л.И. Содержание и структура психологических моделей личности террориста в представлении городской учащейся молодежи // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2013. – № 10. – С. 121-129.
4. Карпович О.Г. Опыт противодействия терроризму в США // Противодействие экстремизму и терроризму: материалы Международной научно-практической конференции. – Москва: Московская академия Следственного комитета Российской Федерации. – 2017. – С. 99-105.
5. Макаров В.В., Виноградова Н.Л. Межкультурное взаимодействие и диалогичность как факторы становления славянской цивилизации // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2005. № 3. – С. 45
6. Мирзоев С.Т., Хоникова Ш.Н. Трансформация религиозного радикализма, экстремизма в условиях геополитического противостояния в Афганистане // Известия Института философии, политологии и права имени А. Баховадинова Академии наук Республики Таджикистан. – 2019. – № 1. – С. 135-141.
7. Мамчиц Н.А., Басва О.В. Ценностные ориентации студенческой молодежи и возможности их корреляции // Future Human Image. – 2014. – №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-orientatsii-studencheskoy-molodezhi-i-vozmozhnosti-ih-korrelyatsii> (дата обращения: 25.11.2021).
8. Ольшанский Д.В. Психология терроризма. – СПб: «Питер». – 2002. – 304 с.
9. Психология формирования антитеррористических ценностей студентов современного университета: учебник / под ред. И.В. Абакумовой, П.Н. Ермакова. – М.: КРЕДО. – 2013. – 352 с.
10. Факов, А.М. Социально-психологические особенности личности преступника-террориста // Пробелы в российском законодательстве. – 2019. – № 5. – С. 137-138.
11. Mariusz Wojewoda. Axiology and the mortality of the human being. Ethics & Bioethics (in Central Europe), 2018, 8 (3-4), 219–226 DOI:10.2478/ebce-2018-0019
12. Mayfield E.N. Characteristics of Salafi Jihadist Activists. Honors Research Projects. – 2015. – 156. [http://ideaexchange.uakron.edu/honors\\_research\\_projects/156](http://ideaexchange.uakron.edu/honors_research_projects/156)
13. Szocik K. An Axiological Aspect of Terrorism: Remarks on Scott Atran's Perspective. Journal of Applied Security Research. – 2016. – 11. 10.1080/19361610.2016.1137172.
14. Palahuta V., Zharovska I., Kovalchuk V., Skliar A. Anthropological justification of the modern change of axiological determinants under the influence of religious factors/ Amazonia Investiga. Volume 9 – Issue 31: 64-70. 2020 P.64-70 DOI: <http://dx.doi.org/10.34069/AI/2020.31.07.6>
15. Tan E.S. A psychology of the film // Palgrave Commun 4. – 2018. – 82. – <https://doi.org/10.1057/s41599-018-0111-y>

**Психология**

#### **УДК 159. 9**

**кандидат психологических наук, доцент Шабанова Татьяна Леонидовна**

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

**старший преподаватель Иванова Ирина Анатольевна**

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

**магистрант Харёва Татьяна Александровна**

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

#### **ВЗАИМОСВЯЗЬ КОММУНИКАТИВНО-ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК И ПРЕДПОЧИТАЕМОГО ТИПА КАРЬЕРЫ У ЖЕНЩИН СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА**

*Аннотация.* В статье приведены результаты сравнительного анализа коммуникативно-личностных характеристик у женщин с различным карьерным статусом: руководителей, рядовых сотрудников и домохозяек. Были выявлены различия в показателях коммуникабельности, типах поведенческой активности, уровне адаптивных способностей и показателях психологического благополучия. Наиболее высокие показатели коммуникативно-личностных качеств проявляются у женщин с вертикальным типом карьеры. Такие женщины в большей степени испытывают психологическое благополучие, более автономны, лучше управляют средой, личностным ростом, ставят цели в жизни, принимают себя. Они имеют повышенную деловую активность, напористость, увлеченность работой, целеустремленность. Нехватка времени отдыха компенсируется, в известной мере, расчётливостью и умением выбрать главное направление деятельности, быстрым

принятием решения.

*Ключевые слова:* тип карьеры, коммуникабельность, тип поведенческой активности, адаптивные способности, психологическое благополучие.

*Annotation.* The article presents the results of a comparative analysis of the communicative and personal characteristics of women with different career status: managers, ordinary employees and housewives. Differences were revealed in the indicators of communication skills, types of behavioral activity, the level of adaptive abilities and indicators of psychological well-being. The highest indicators of communicative and personal qualities are manifested in women with a vertical type of career. Such women experience psychological well-being to a greater extent, are more autonomous, better manage the environment, personal growth, set goals in life, accept themselves. They have heightened business activity, assertiveness, passion for work, and purposefulness. The lack of rest time is compensated to a certain extent by prudence and the ability to choose the main direction of activity, by quick decision-making.

*Keywords:* type of career, communication skills, type of behavioral activity, adaptive abilities, psychological well-being.

**Введение.** В современном мире женщины имеют возможность выбирать разные пути самореализации: удовлетворять высокие карьерные притязания или совершенствоваться в выполнении семейных и родительских ролей. Важно, чтобы женщины этот выбор осуществляли осознанно, в соответствии со своими потребностями, сохраняя психологическое благополучие и удовлетворенность жизнью.

Особенности карьерной активности и профессиональной карьеры женщин изучаются как зарубежными (Альберт М., Воутилайнен Э., Кирш К., Коцийн С., Мескон М., Питере М., Санталайнен Т., Хизрич Р., Уикл Г., и др.), так и отечественными специалистами (Бучацкая М.В., Журавлев А. Л., Кибанов А.Я., Комаров Е.И., Морева Г.И., Румянцева З.П., Саночкина А.В., Чирикова А.Е., и др.). Исследуются проблемы негативного влияния традиционных стереотипов на психологическое благополучие и самореализацию женщин с высокой карьерной активностью. С другой стороны, изучается влияние определенных личностных характеристик на карьерный успех: высокой адаптивности, стрессоустойчивости, решительности, уверенности в себе.

Имеются немногочисленные данные о влиянии профессиональной деятельности и карьерного роста на психологическое здоровье, благополучие, личностное развитие женщины (Артамошина Ю.В., Бочарова Е.Е., Одинцова В.В. и др.). Имеющиеся результаты не однозначны и противоречивы. В связи с этим выбранная нами тема является актуальной для уточнения имеющихся данных. Полученные результаты могут быть также использованы для решения практических задач, в частности для оказания дифференцированной психологической помощи женщинам, ориентированным на карьеру или семью, для повышения их психологического благополучия и личностного развития.

Целью нашего исследования являлось изучение коммуникативно-личностных характеристик у женщин среднезрелого возраста, выбравших разные типы карьеры.

В нашем исследовании участвовали женщины в количестве 50 человек в возрасте от 26 до 40 лет с различными карьерными достижениями и статусами: домохозяйки, рядовые сотрудники организаций, руководители. Из них 17 человек - руководители, 17 – рядовые сотрудники и 16 – домохозяйки.

Нами были использованы следующие методики: «Методика оценки уровня общительности» В.Ф. Ряховского; «Методика диагностики типа поведенческой активности» Л. И. Вассермана и Н. В. Гуменюка; многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина; методика «Шкала психологического благополучия» К. Рифф в модификации Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко.

Для проверки достоверности результатов проводился структурный корреляционный анализ с использованием коэффициента Спирмена. Для проведения сравнительного анализа данных был использован непараметрический критерий Крускала-Уоллиса.

**Изложение основного материала статьи.** Под «типом профессиональной карьеры» мы понимаем направление самореализации женщины в основной и общественно значимой сфере – в форме продвижения от одних профессиональных статусов к другим (вертикальный тип карьеры), перемещения в иную функциональную область или расширение и усложнение задач в рамках занимаемой должности (горизонтальный тип карьеры) или отказ от профессиональной карьеры в пользу осуществления семейной и родительской роли (домашний тип карьеры).

Мы изучали коммуникативно-личностные характеристики и осуществляли сравнительный анализ данных в выборках женщин с разными карьерными достижениями. Предметом нашего исследования были следующие коммуникативно-личностные характеристики: общительность, тип поведенческой активности, адаптивность, показатели психологического благополучия.

Таблица 1

#### Результаты сравнительного анализа уровня общительности у женщин с разным типом профессиональной карьеры

Показатель	Тип карьеры							
	Вертикальный		Горизонтальный		Ведение домашнего хозяйства			
	М	среднее	М	среднее	М	среднее		
Общительность	12,1000	б стандартное отклонение	1,10050	12,1000	1,10050	15,9000	б стандартное отклонение	,73786

У женщин с вертикальным и горизонтальным типом карьеры выявлены высокие показатели общительности и коммуникабельности. Они весьма общительны, легко вступают в контакт с новыми людьми, любят быть в центре внимания, легко поддерживают разговор, но бывают раздражительны и нетерпеливы. У женщин-домохозяек средние показатели коммуникабельности. Они больше слушают, чем говорят, терпеливы в общении. Не любят шумных компаний, не склонны к экстравагантному поведению и многословию.

Далее нами изучался тип поведения женщин, уровень общей активности. Согласно предложенной авторами методики классификации выделяются пять типов поведения: тип А – выраженная высокая поведенческая активность, тип А1 – тенденция к высокой поведенческой активности, тип АБ – промежуточный тип поведенческой активности, тип Б1 – тенденция к низкой поведенческой активности, тип Б – выраженная низкая поведенческая активность. Результаты

сравнительного анализа показателей поведенческой активности в выборках женщин с разным предпочитаемым типом карьеры приведены в таблице 2.

Таблица 2

**Результаты сравнительного анализа типов поведенческой активности у женщин с разным типом профессиональной карьеры**

Показатель	Тип карьеры					
	Вертикальный		Горизонтальный		Ведение домашнего хозяйства	
	М среднее арифметическое	Б стандартное отклонение	М среднее арифметическое	Б стандартное отклонение	М среднее арифметическое	Б стандартное отклонение
Поведенческая активность	306,3000	23,22379	398,6000	32,31855	477,5000	81,86065

В группе женщин с вертикальным типом карьеры выявлена тенденция к высокому поведенческому типу активности А1. Им свойственен образ жизни с повышенной деловой активностью и увлеченностью работой. Они характеризуются целеустремленностью, стремлением к соревновательности, честолюбием, стремлением к успеху и лидерству. Им свойственна эмоциональная неустойчивость в стрессогенных обстоятельствах и повышенная чувствительность к оценкам и критике. Однако они обладают качествами организованности и расчетливости, что позволяет им быстро принимать решения, расставлять приоритеты в жизни, управляя временем и предупреждая переутомление.

У женщин с горизонтальным типом карьеры выявлен промежуточный тип поведенческой активности АБ. Им свойственна сбалансированная деловая активность, умелое сочетание напряженной работы и отдыха. Они не отличаются склонностью к доминированию, но в определенных обстоятельствах уверенно берут на себя роль лидера. Для них характерна эмоциональная устойчивость в стрессогенных обстоятельствах и хорошая приспособляемость к различным условиям деятельности.

В выборке женщин-домохозяек выявлена тенденция к умеренной поведенческой активности типа Б1. Им свойственен размеренный образ жизни. Отличительными качествами являются осторожность и рациональность.

Таблица 3

**Результаты сравнительного анализа уровня адаптивных способностей у женщин с разным типом профессиональной карьеры**

Показатель	Тип карьеры					
	Вертикальный		Горизонтальный		Ведение домашнего хозяйства	
	М среднее арифметическое	Б стандартное отклонение	М среднее арифметическое	Б стандартное отклонение	М среднее арифметическое	Б стандартное отклонение
Адаптивные способности	16,0000	2,94392	22,1000	4,53260	29,6000	6,80196

У женщин с вертикальным и горизонтальным типом карьеры выявлены высокие показатели адаптивных способностей. Они быстро адаптируются к новым условиям деятельности и коллективу. Им свойственна легкость ориентирования в ситуации и быстрая выработка стратегии адекватного поведения. Функциональное состояние в период адаптации у них не нарушается и сохраняется высокая работоспособность.

У женщин-домохозяек удовлетворительные показатели адаптивных способностей. Успех адаптации у них зависит от внешних условий. Функциональное состояние на начальных этапах адаптации может быть нарушено и работоспособность снижена. Может проявляться эмоциональная неустойчивость и конфликтность.

Далее нами изучались показатели психологического благополучия в выборках испытуемых женщин. Под психологическим благополучием подразумевается субъективное ощущение человеком целостности и осмысленности своей жизни. Психологическое благополучие определяется авторами методики через показатели позитивных отношений с окружающими, автономии, управления своей жизнью, стремлением к личностному росту, целеустремленности и самопринятия. Результаты сравнительного анализа интегрального показателя психологического благополучия и его характеристик в выборках испытуемых женщин приведены в таблице 4.

**Результаты сравнительного анализа показателей психологического благополучия у женщин с разным типом профессиональной карьеры**

Показатели психологического благополучия	Типы карьеры					
	Вертикальный		Горизонтальный		Ведение домашнего хозяйства	
	М среднее арифметическое	$\sigma$ стандартное отклонение	М среднее арифметическое	$\sigma$ стандартное отклонение	М среднее арифметическое	$\sigma$ стандартное отклонение
Уровень психологич. благополучия	398,3000	11,32402	361,1000	6,24411	345,9000	21,02617
Позитивные отношения	68,4000	4,97103	61,1000	3,98469	63,9000	7,12507
Автономия	62,5000	0,97183	56,5000	1,64992	52,4000	3,23866
Управление средой	62,8000	3,67575	56,0000	1,69967	53,5000	3,97911
Личностный рост	69,2000	1,75119	62,6000	1,17379	56,0000	5,73488
Цели в жизни	70,5000	1,77951	65,4000	3,43835	60,2000	5,00666
Самопринятие	64,9000	3,75500	59,5000	2,41523	59,9000	4,62961

Наиболее высокие показатели психологического благополучия выявлены в группе женщин с вертикальным типом карьеры. Они характеризуются более позитивными отношениями с окружающими (открытостью, доверительностью), более высокой автономностью (самостоятельностью, независимостью, самостоятельностью), более высокой способностью управлять своей жизнью, более высоким стремлением к личностному росту (открытостью к новому опыту, готовностью к самоизменению), высокой целеустремленностью и самопринятием (позитивным отношением к себе). Самые низкие показатели психологического благополучия выявлены у женщин-домохозяек. Им свойственно ограниченное количество доверительных отношений с окружающими, они менее автономны и зависимы от мнения и оценки окружающих, не способны контролировать свою жизнь, осознают отсутствие собственного развития, испытывают скуку и меньший интерес к жизни, имеют мало целей и намерений, не довольны собой и разочарованы.

Нами был проведен корреляционный анализ для проверки значимости выявленных различий.

Статистические различия в средних значениях показателей личности в зависимости от типа карьерной ориентации были обнаружены по всем показателям: уровень психологического благополучия, позитивные отношения, автономия, управление средой, личностный рост, цели в жизни, самопринятие, тип поведенческой активности, уровень адаптивных способностей, уровень коммуникабельности. Таким образом, тип карьерной ориентации оказывает значимое влияние на показатели личности женщин.

Высоко значимые корреляции были обнаружены по следующим характеристикам:

1. Тип карьеры и уровень психологического благополучия ( $r = 0,848, p < 0,01$ ). Исходя из этого, при домашнем типе карьеры – наименьшее благополучие, при вертикальной карьере – наибольшее.
2. Тип карьеры и автономия ( $r = 0,903, p < 0,01$ ). Исходя из этого, при домашнем типе карьеры – наименьшая автономия, при вертикальной карьере – наибольшая.
3. Тип карьеры и управление средой ( $r = 0,722, p < 0,01$ ). Исходя из этого, при домашнем типе карьеры – наименьший уровень управления средой, при вертикальной карьере – наибольший.
4. Тип карьеры и личностный рост ( $r = 0,933, p < 0,01$ ). Исходя из этого, при домашнем типе карьеры – наименьший личностный рост, при вертикальной карьере – наибольший.
5. Тип карьеры и цели в жизни ( $r = 0,826, p < 0,01$ ). Исходя из этого, при домашнем типе карьеры – наименьший уровень целей в жизни, при вертикальной карьере – наибольший.
6. Тип карьеры и самопринятие ( $r = 0,5368, p < 0,01$ ). Исходя из этого, при домашнем типе карьеры – наименьшее самопринятие, при вертикальной карьере – наибольшее.
7. Тип карьеры и тип поведенческой активности ( $r = -0,835, p < 0,01$ ). Связь обратная. Исходя из этого, при домашнем типе карьеры – тип активности, близкий к B1, при вертикальной карьере – близкий к A1.

Нет статистически значимой связи с позитивными отношениями. Это говорит о том, что удовлетворительные, доверительные отношения с окружающими; забота о благополучии других; способность сопереживать, привязанности и близкие отношения; понимание, что человеческие отношения строятся на взаимных уступках, не зависят от типа карьеры.

**Выводы.** Таким образом, наиболее высокие показатели коммуникативно-личностных качеств проявляются у женщин с вертикальным типом карьеры. Такие женщины в большей степени испытывают психологическое благополучие, более автономны, лучше управляют средой, личностным ростом, ставят цели в жизни, принимают себя. Они имеют повышенную деловую активность, упористость, увлеченность работой, целеустремленность. Нехватка времени отдыха компенсируется, в известной мере, расчетливостью и умением выбрать главное направление деятельности, быстрым принятием решения.

**Литература:**

1. Артамошина Ю.В. Представления об успехе и карьерные ориентации женщин, выполняющих традиционные и нетрадиционные профессиональные роли // Вестник ТГУ. – 2008. – №6.
2. Бочарова Е.Е. Взаимосвязь субъективного благополучия и социальной активности личности: кросскультурный аспект // Социальная психология и общество. – 2012. – Том 3. – № 4. – С. 53-63.
3. Бучацкая М.В. Психологическое благополучие работающих женщин [Текст]: автореф. дисс. ...канд. психол. наук. – М., 2006. – 25 с.



4. Морева Г.И., Саночкина А.В. Связь субъективной оценки самореализации женщин и отношения к разным сторонам действительности в периоде отпуска по уходу за ребенком // Экспериментальная психология. – 2020. – Том 13. – № 3. С. 156-168.
5. Одинцова В.В., Палт Е.А. Индивидуально-личностные факторы карьерных предпочтений // Вестник ГУУ. – 2014. – №9.
6. Семенова Л.Э., Серебрякова Т.А. Психологическое благополучие студентов-психологов с разными личностными ресурсами профессионально значимых характеристик // Вестник Мининского университета – 2018. – Том 6. – №3(24). – С. 10
7. Фоминова А.Н., Шабанова Т.Л. Педагогическая психология. Учебное пособие. – Саратов, 2014.
8. Хорни К. Психология женщин. – М.: Москва «Академический проект», 2009. – 97 с.

#### УДК 159.9

**кандидат психологических наук, доцент Шабанова Татьяна Леонидовна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический  
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород),  
 Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет  
 имени Н.И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);  
**старший преподаватель Иванова Ирина Анатольевна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический  
 университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

### ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

*Аннотация.* В статье приведены результаты исследования особенностей формирования эмоциональной компетентности у будущих психологов. У большинства студентов-психологов выявлены в целом высокие показатели эмоциональной компетентности. При этом специфика ее проявления состоит в высоких значениях внутреннего самоконтроля эмоций при недостаточном осознании и принятии собственных и чужих переживаний. Компетентность в управлении собственными переживаниями оценивается будущими психологами значимо выше, чем чужими. Регуляторно-поведенческая составляющая эмоциональной компетентности, измеряемая через показатели фрустрационной толерантности, проявляется в сниженных значениях социальной адаптации, преобладании во фрустрирующих обстоятельствах внешненаправленных реакций обвинительного и эгоцентрического характера, а также в акцентировании фрустратора и высокой степени внутреннего напряжения.

*Ключевые слова:* эмоциональная компетентность, саморегуляция эмоций, осознание эмоций, эмпатия, фрустрационная толерантность.

*Annotation.* The article presents the results of a study of emotional competence as an integral ability of a person to self-regulation and regulation of interpersonal relations. The majority of psychology students showed, in general, high indicators of emotional competence. At the same time, the specificity of its manifestation consists in high values of internal self-control of emotions with insufficient awareness and acceptance of one's own and other people's experiences. Competence in managing one's own experiences is assessed by future psychologists significantly higher than by strangers. The regulatory and behavioral component of emotional competence, measured through the indicators of frustration tolerance, manifests itself in reduced values of social adaptation, the prevalence of externally directed accusatory and egocentric reactions in frustrating circumstances, as well as in the accentuation of the frustrator and a high degree of internal tension.

*Keywords:* emotional competence, self-regulation of emotions, awareness of emotions, empathy, frustration tolerance.

**Введение.** Профессиональная деятельность будущих психологов характеризуется высокими нагрузками общения, предполагает повышенное внимание к переживаниям людей, нуждающихся в помощи. Это может привести к возникновению у самого профессионала эмоциональных вредностей, чрезмерной поглощенности собственными эмоциями и нарушению заповеди «не навреди». Успешно осуществлять такую сложную деятельность способен лишь подготовленный специалист, обладающий необходимыми профессиональными качествами и компетенциями, среди которых особое значение имеет эмоциональная компетентность. При этом особое значение имеет формирование эмоциональной компетентности, имманентной специфике будущей профессиональной деятельности, которая предполагает конгруэнтность во внутренних эмоциональных переживаниях и внешней экспрессии специалиста, ценностного отношения к своим и чужим чувствам, осознанного управления эмоциями и создании развивающей эмоциональной среды.

На тесную взаимосвязь между интеллектом и аффектом в процессе развития личности указывали в своих работах в первой половине XX в. ведущие психологи: Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Запорожец А.В., Рубинштейн С.Л.). В дальнейшем эти идеи нашли развитие и конкретизацию в современных теориях эмоционального интеллекта как зарубежных (Гоулмана Д., Равена Д., Стернберга Р., Мейера Дж., Сэловея П.) так и российских (Андреевой И.Н., Либиной Е.В., Люсина Д.В., Манойловой М.А., Ушакова Д.В. и др) ученых.

Современными авторами описана структура эмоционального интеллекта, доказано его влияние на социальную успешность. Согласно данным исследований, эмоциональная компетентность связана с эмоциональным интеллектом и основана на нем. В отечественных психолого-педагогических исследованиях эти понятия часто используются как взаимозаменяемые [1; 6]. Определенный уровень эмоционального интеллекта необходим для обучения конкретным компетенциям, связанным с эмоциями. Именно анализ эмоциональных компетенций необходим для прогноза успешности в работе. В связи с этим актуальным является изучение эмоциональной компетентности в структуре профессионально значимых качеств, в частности у будущих специалистов помогающих профессий, и условий ее развития на этапе подготовки.

В настоящее время существует проблема дальнейшего исследования феномена эмоциональной компетентности, ее структуры и путей ее развития вследствие недостаточной изученности вопроса, а также существующих концептуальных и терминологических расхождений в объяснении описываемого явления.

Изучение эмоциональной компетентности как системного качества у студентов-психологов.

В нашем исследовании участвовали студенты четвертого курса, обучающиеся по направлению «Психология», в количестве 50 человек. Из них 46 девушек и 4 юноши.

Нами были использованы следующие методики: Методика диагностики эмоциональной компетентности М.А. Манойловой, Метод рисуночных ассоциаций С. Розенцвейга.

**Изложение основного материала статьи.** Эмоциональная компетентность определяется как интегральная способность личности к саморегуляции и регуляции межличностных отношений [3]. Эмоциональная компетентность включает в себя совокупность эмоциональных, когнитивных, коммуникативных и регуляторных личностных свойств и способностей, обеспечивающих осознание, принятие и регуляцию состояний и чувств своих и других людей, опосредующих уровень продуктивности деятельности, успешность межличностных взаимодействий и личностное развитие человека [6; 8].

На первом этапе исследования была проведена общая диагностика эмоциональной компетентности студентов-психологов. Мы исследовали ее внутриличностный аспект (осознание своих эмоций; управление своими эмоциями) и межличностный аспект (осознание эмоций других людей; управление эмоциями других людей).

Для высокого уровня эмоциональной компетентности будущих психологов большое значение имеет способность к осознанию ими своих эмоций. У 25% испытуемых высоко развиты рефлексия и оценка своих эмоций. Для 45% студентов-психологов характерна недостаточно высокая способность к познанию своих эмоций. 30% студентов характеризуется низким уровнем рефлексии. Им может быть свойствен невысокий интерес к собственному внутреннему миру, эмоциональной жизни, духовному развитию. Пассивность и негибкость эмоциональной сферы мешают испытуемым быстро отзываться на важные жизненные события и находить верное решение в проблемной ситуации. В общении этим студентам свойственна недостаточная эмоциональная независимость, они демонстрируют либо поведение изоляции, либо чрезмерный альтруизм или конформность.

Подробный количественный анализ результатов измерения уровня управления своими эмоциями дал основание для выделения двух групп испытуемых с разными показателями. 95% студентов-психологов имеют высокий уровень саморегуляции и 5% – низкий. У большинства испытуемых студентов развита способность контролировать свои чувства и эмоции, т.е. способность управлять ими. Только 5% студентов имеют низкий уровень саморегуляции. Людям с низкой способностью управлять своими эмоциями свойственна импульсивность, часто эмоции мешают в достижении цели. Низкий самоконтроль, недостаточное осознание своих эмоциональных состояний и чувств других людей нередко сочетаются с низкой наблюдательностью в общении, нетерпимости к иным позициям, взглядам, ценностям, образу жизни.

Однако, надо заметить, что исследование выявило определенное противоречие между высоким уровнем контроля эмоций у большинства студентов и достаточно низким уровнем осознания своих эмоций. Возможно, это связано с недооценкой важности и действенности эмоциональной стороны жизни, игнорированием её, что в индивидуальном сознании преломляется в виде запрета на осознание и выражение чувств. Другой причиной указанного несоответствия может быть негативное влияние социальных стереотипов, маскирование собственных чувств из-за страха непонимания и неприятия со стороны окружающих (боязнь быть скомпрометированным, отвергнутым или осмеянным).

Результаты измерения уровня понимания эмоций других людей у студентов-психологов следующие. 5% студентов имеют высокий показатель, 30% – средний и 65% – низкий уровень понимания чужих эмоций. Лишь незначительная часть студентов легко может распознавать эмоции других людей, понимать чувства партнеров по общению. Треть испытуемых обладает недостаточно развитой способностью, у них нет необходимой эмоциональной связи с партнерами и ориентации на них. Более половины студентов имеют низкий показатель понимания эмоций других людей, у них слабо развиты эмоциональная отзывчивость и эмпатия. В этом случае впечатление о причинах поведения партнеров становится поверхностным, провоцируя поспешные выводы, необоснованные советы или требования.

Анализ данных, полученных при измерении уровня управления эмоциями других людей, позволил выделить три группы студентов с разными показателями. 25% студентов-психологов имеют высокие способности к регуляции отношений, 60% – средние и 15% – низкие.

25% испытуемых можно охарактеризовать как способных выбрать верный тон при обращении к конкретному человеку, привлечь на свою сторону заинтересованных лиц и добиться поддержки своей инициативы. Кроме того, при общении они создают атмосферу общности и подают пример уважительного, отзывчивого отношения к людям. У 60% студентов умение влиять на эмоциональное состояние партнера развито недостаточно. 15% испытуемых характеризуется предвзятостью и пристрастным отношением к окружающим. У них низкий уровень психологической гибкости в выстраивании отношений, в выборе стиля взаимодействия в зависимости от требований ситуации. Они слабо владеют (или не владеют вообще) приемами для направленного изменения эмоционального состояния, мотивации и установок личности.

Интегральные индексы отражают внутриличностный и межличностный аспекты эмоциональной компетентности студентов-психологов, а также ее обобщенный показатель. Изучение внутриличностного компонента эмоциональной компетентности показало следующие результаты. Высокий уровень – 55% испытуемых, средний уровень – 40% и низкий – 5%. Интегральный показатель межличностного компонента у 65% студентов-психологов на среднем уровне и у 35% – на низком.

Анализ результатов общего уровня эмоциональной компетентности позволил выделить три группы студентов: с высоким уровнем эмоциональной компетентности – 70% испытуемых, со средним уровнем – 25% и с низким уровнем – 5%.

Сравнение показателей методики позволило выявить, что у испытуемых студентов характеристики эмоциональной компетентности, определяющие межличностный аспект, менее выражены, чем характеристики внутриличностного аспекта. Следовательно, студенты не обладают необходимыми коммуникативными навыками, связанными с пониманием эмоций других людей и возможностью управления их состоянием.

Также можно отметить, что в целом в структуре эмоциональной компетентности студентов-психологов ведущими компонентами выступают компонент саморегуляции и компонент регуляции взаимоотношений, что соответствует регуляторно-поведенческому компоненту эмоциональной компетентности. Когнитивные параметры (понимание собственных и чужих эмоций) развиты в меньшей степени.

Важным показателем эмоциональной компетентности является эмоциональная устойчивость в фрустрирующих ситуациях или фрустрационная толерантность. Для определения фрустрационной толерантности и ее компонентов: уровня адаптации, направленности и типов фрустрационных реакций студентов-психологов использовался тест рисуночных ассоциаций С. Розенцвейга.

Количественный анализ результатов позволил выделить группы студентов-психологов с разным уровнем социальной адаптации. Высокие показатели степени социальной адаптации имеют только 30% испытуемых, средние показатели – 15% испытуемых, а низкие – 55%.

Таким образом, можно предположить, что лишь 30% студентов (с высокими показателями GSR) хорошо адаптированы к своему социальному окружению, сохраняют спокойствие во фрустрирующей ситуации и гибко реагируют на ее изменение, редко имеют конфликты с окружающими.

Меньшинство испытуемых – 15% от общего числа обладают средними показателями социальной адаптации. Следует обратить особое внимание на некоторые неудовлетворительные аспекты такого эмоционального реагирования, т.к. они могут существенно влиять на эффективность профессиональной деятельности будущих психологов. К негативным последствиям повторяющихся фрустраций следует отнести возможность формирования у студентов-психологов таких свойств личности, как несдержанность, грубость или неуверенность в своих силах, тревожность.

Низкий процент показателей степени социальной адаптации у 55% испытуемых дает основание считать, что они недостаточно адаптированы к своему социальному окружению, часто имеют разного рода конфликты с окружающими их людьми и надолго выходят из равновесия во фрустрирующей ситуации.

Проведенный содержательный анализ фрустрационных реакций студентов-психологов дал возможность определить направление и тип реакции, исходя из типологии фрустрационных реакций Розенцвейга.

Наиболее часто в ответах студентов-психологов встречаются экстрапунитивные реакции «с фиксацией на самозащите» (E – ответы) – у 20,1 % испытуемых от общего числа. Достаточно часто встречались импунитивные реакции «с фиксацией на препятствии» (M – ответы) – у 18,3% студентов и экстрапунитивные реакции «с фиксацией на удовлетворении потребности» (e – ответы) – у 17%. Почти с одинаковой частотой в ответах встречались экстрапунитивные реакции «с фиксацией на препятствии» (E' – ответы) – 12,3% и интропунитивные реакции «с фиксацией на удовлетворении потребности» (i – ответы) – 12,1%. Несколько ниже показатели импунитивных реакций «с фиксацией на удовлетворении потребности» (m – ответы) – у 10,2% студентов и интропунитивных реакций «с фиксацией на самозащите» (I – ответы) – у 8,1% испытуемых. Остальные варианты ответов, которые можно обозначить с помощью других счетных факторов (I', M) встречаются у испытуемых редко.

Преобладание экстрапунитивных реакций «с фиксацией на самозащите» (E – ответы) можно отметить у 20,1% испытуемых. Преобладание E – ответов свидетельствует о высоком уровне агрессивности, о стеническом типе психофизиологической организации людей с сильной мотивацией поддержания на высоте индивидуального статуса, стремления первенствовать, нетерпимости к навязыванию чужой воли, ограничивающей сферу личной свободы.

Импунитивные реакции «с фиксацией на препятствии» (M – ответы) у 18,3% испытуемых позволяют судить о наличии у них стремления не замечать или сводить к полному отрицанию трудности фрустрирующей ситуации.

Экстрапунитивные реакции «с фиксацией на удовлетворении потребности» (e – ответы) у 17% студентов-психологов говорят о склонности их к управлению другими лицами с целью выхода из проблемной ситуации. В ответах испытуемых требуется, ожидается или явно подразумевается, что кто-то должен разрешить сложившуюся ситуацию.

Преобладание экстрапунитивных реакций «с фиксацией на препятствии» (E' – ответов) у 12,3% испытуемых означает, что возникшая тестовая ситуация фрустрации является для них неприятной неожиданностью и отражает период дезориентации, сопровождающийся тревогой. Студентов,отреагировавших на тестовые ситуации преимущественно экстрапунитивно «с фиксацией на препятствии» можно охарактеризовать как тревожных индивидуумов с повышенными ригидными стереотипами деятельности, неспособных быстро оценить изменяющуюся обстановку и приспособиться к ней. Это люди, остро нуждающиеся в дружеском участии, в детальном совете.

12,1% студентов, показавших в тестовых фрустрационных ситуациях преобладание интропунитивных реакций «с фиксацией на удовлетворении потребности» (i – ответов) характеризует инициатива, стремление полагаться на себя, свои силы при поиске путей выхода из трудных ситуаций. Этот показатель в определенной степени отражает волевую установку человека. Испытуемые сами берутся разрешить фрустрирующую ситуацию, открыто признавая свою ответственность или намекая на нее. Однако повышение нормативного значения i – ответов, их однообразие у части испытуемых указывает на ущербность в тактическом арсенале волевых средств (например, отсутствие способности к управлению другими лицами, выжидание более подходящих условий для реализации своих планов) и свидетельствует скорее об упрямстве, отсутствии гибкости, нежели о действительно волевом характере.

Импунитивные реакции «с фиксацией на удовлетворение потребности» (m – ответы) у 10,2% студентов-психологов говорят о склонности надеяться на то, что время, нормальный ход событий разрешат проблему – просто надо немного подождать – или же взаимопонимание и взаимная уступчивость устранят фрустрирующую ситуацию.

8,1% испытуемых с преобладанием интропунитивных реакций «с фиксацией на самозащите» (I – ответы) можно охарактеризовать как людей, у которых во фрустрирующей ситуации доминирует чувство вины, собственной неполноценности; порицание и осуждение, направленные на самого себя, усугубляются угрызениями совести.

В целом можно отметить, что результаты исследования позволяют сделать выводы относительно некоторых аспектов адаптации студентов-психологов к своему социальному окружению. Так преобладание экстрапунитивных реакций над интропунитивными свидетельствует о том, что многие испытуемые предъявляют повышенные требования к окружающим, и это может служить признаком неадекватной самооценки. Положительным в преимущественном развитии экстрапунитивных реакций является умение побудить окружающих к развитию и разрешению сложной ситуации, выполнению того или иного задания. Однако высокий уровень этих реакций несет в себе значительный негативный заряд. Кроме того, у многих студентов отмечается повышение количества реакций типа «с фиксацией на удовлетворение потребности», что указывает на стремление любыми способами разрешить конфликтную ситуацию и реализовать свои интересы.

**Выводы.** В целом эмоциональная компетентность студентов-психологов развита недостаточно. Такому выводу, казалось бы, противоречит высокий интегральный показатель эмоциональной компетентности у 70% испытуемых. Однако проявления эмоциональной компетентности у студентов-психологов имеют свои особенности. Полученные данные при измерении отдельных компонентов ЭК говорят о том, что такой результат определяется очень высоким уровнем управления своими эмоциями (саморегуляции). При этом выявлено слабое развитие самосознания, понимания собственных и чужих эмоций. Это может быть связано с чрезмерным эмоциональным самоконтролем, неспособностью к выражению эмоций и страхом подвергнуться осуждению. Недостаток внимания к эмоциям других людей, недопонимание их приводит к тому, что большинство студентов имеют средний уровень способности влиять на эмоциональное состояние окружающих.

Результаты исследования фрустрационной толерантности показали, что в целом выборка испытуемых студентов-психологов характеризуется низкими показателями степени социальной адаптации. Процент экстрапунитивных реакций значительно превышает процент импунитивных и интропунитивных реакций, что свидетельствует о предъявлении повышенных требований к окружающим. Кроме того, у многих студентов отмечается повышение количества реакций «с фиксацией на удовлетворение потребности», что свидетельствует о стремлении к разрешению стрессовой, фрустрирующей ситуации в свою пользу, и реакций «с фиксацией на препятствии», что свидетельствует об акцентировании фрустрирующей ситуации, о высокой степени внутреннего напряжения личности.

#### Литература:

1. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта // Вопросы психологии. – 2007. – №5. – С. 57-65.
2. Выготский Л.С. Учение об эмоциях / Собр. соч. в 6-ти т. [т.6]. – М.: Педагогика, 1984. – 400 с.
3. Гоулмен Д. Эмоциональная компетентность // Психология мотивации и эмоций / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и М.В. Фаликман. – М.: ЧеРо, МПСИ, Омега-Л, 2006. – С. 562-567.
4. Лебедева О.В., Повshedная Ф.В. Электронная информационная образовательная среда и современный студент // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9, №4 – <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-4-11>
5. Люсин Д.В. Социальный интеллект: Теории, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29-36.
6. Манойлова М.А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и учащихся. – Псков: ПГПИ, 2004. – 140 с.
7. Стенберг Р.Д. Интеллект, приносящий успех / Пер. с англ. С.И. Ананина. – Минск: ООО «Попурри», 2000. – 368 с.
8. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Под общ. ред. В.И. Белопольского. – М.: Когито-Центр, 2002. – 400 с.
9. Фоминова А.Н., Шабанова Т.Л. Педагогическая психология. Учебное пособие. – Саратов, 2014.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

<p>Авуза Алексей Анатольевич Федак Евгений Иосифович Блохина Оксана Валерьевна</p>	<p><b>ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРОФЕССОРСКО- ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ВОЕННОГО ВУЗА</b></p>	<p>4</p>
<p>Агеева Елена Львовна Губарева Марина Александровна Егорова Юлия Владимировна</p>	<p><b>МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ НА ОСНОВЕ ПРИЕМА ПРОБЛЕМАТИЗАЦИИ</b></p>	<p>7</p>
<p>Аксёнов Сергей Иванович Лабутин Андрей Сергеевич Лабутина Нина Михайловна</p>	<p><b>ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ШКОЛЫ И ВУЗА: ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ</b></p>	<p>10</p>
<p>Александрова Наталья Сергеевна Кропачева Ольга Владимировна</p>	<p><b>ОСОБЕННОСТИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ</b></p>	<p>13</p>
<p>Antropova Lyudmila Iyinchina Lukina Oksana Anatolyevna Gasanenka Elena Aleksandrovna</p>	<p><b>TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS' DISCURSIVE COMPETENCE DEVELOPMENT WITHIN THE FRAMEWORK OF PROFESSIONALLY ORIENTED COMMUNICATION IN ENGLISH</b></p>	<p>16</p>
<p>Анцупов Игорь Сергеевич Бережной Николай Александрович Артеньян Валерий Армаисович</p>	<p><b>О ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЙ</b></p>	<p>18</p>
<p>Ахкимова Гузелия Равиловна</p>	<p><b>ПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО СНИЖЕНИЮ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ</b></p>	<p>21</p>
<p>Banartseva Arina Vladimirovna Kaplina Ludmila Yurievna</p>	<p><b>FOREIGN LANGUAGES LEARNING PROCESS BASED ON PROJECT METHODS IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES</b></p>	<p>23</p>
<p>Баранова Ольга Игоревна Воскресенская Ирина Никитична</p>	<p><b>РАЗВИТИЕ ПРЕЗЕНТАЦИОННЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ- ФИЛОЛОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ В ОБУЧЕНИИ И АНАЛИЗ ТИПИЧНЫХ ОШИБОК</b></p>	<p>25</p>
<p>Бармин Сергей Федорович</p>	<p><b>ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА</b></p>	<p>28</p>
<p>Бедрин Виталий Сергеевич</p>	<p><b>СИСТЕМЫ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЛАСТИ ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b></p>	<p>31</p>
<p>Бедрин Виталий Сергеевич</p>	<p><b>ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СИСТЕМ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ</b></p>	<p>33</p>
<p>Безродных Татьяна Валерьевна</p>	<p><b>МЕДИАКУЛЬТУРА ДОШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ВЫЗОВОВ</b></p>	<p>35</p>
<p>Беленкова Юлия Сергеевна</p>	<p><b>РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ В ПРОЦЕССЕ САМООБРАЗОВАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ</b></p>	<p>38</p>
<p>Болотова Марина Ивановна Глазева Маргарита Алексеевна</p>	<p><b>ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ АНКЕТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ ПО ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ОЗНАКОМИТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ</b></p>	<p>41</p>
<p>Борлакова Марьям Адильовна Шаманова Диана Муратовна Хасанова Фатима Руслановна</p>	<p><b>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ</b></p>	<p>44</p>
<p>Будивский Олег Дмитриевич</p>	<p><b>ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК РЕЗУЛЬТАТ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ</b></p>	<p>47</p>
<p>Ваганова Анна Алексеевна Ушницкая Виктория Вильямовна</p>	<p><b>ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ</b></p>	<p>49</p>

Васищева Марина Васильевна Бузина Анастасия Сергеевна Дыкина Юлия Алексеевна	ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	52
Величкина Ольга Владимировна Подлеснов Андрей Александрович	АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕЛЕВИЗИОННОЙ ИНДУСТРИИ К ОРГАНИЗАЦИОННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	54
Вербичева Елена Александровна Назарова Ольга Владимировна Назаров Алексей Васильевич	ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ИННОВАЦИОННЫХ ЦИФРОВЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ	57
Верник Ирина Сергеевна	К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ СЕМЕЙНОЙ И ОБЩЕСТВЕННОЙ ФОРМ ВОСПИТАНИЯ В РАЗНЫЕ ИСТОРИЧЕСКИЕ ПЕРИОДЫ	60
Винникова Ирина Сергеевна Полякова Юлия Олеговна Леонтьева Дарья Александровна	ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ	64
Воронин Денис Михайлович Воронина Екатерина Геннадиевна Коротков Олег Владимирович	РАЗРАБОТКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ СОГЛАСНО ФОРМИРОВАНИЮ «ЯДРА ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ» И УНИФИКАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	68
Воронин Денис Михайлович Воронина Екатерина Геннадиевна Чайченко Мария Владимировна	ВНЕДРЕНИЕ ЦИФРОВОГО КОМПОНЕНТА ПРИ РАЗРАБОТКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 43.03.01 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, ПРОФИЛЬ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА	70
Вотинов Александр Андреевич	КОНЦЕПЦИЯ ПЕДАГОГИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ КАДРОВОГО СОСТАВА ВЕДОМСТВЕННОГО ЮРИДИЧЕСКОГО ВУЗА: КОНТЕНТ-АНАЛИЗ КАДРОВОЙ ПОЛИТИКИ	73
Гвильдис Татьяна Юрьевна Николашкина Виолета Евгеньевна	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	76
Гостунская Яна Игоревна Шеховцова Елена Алексеевна Трушелёва Анна Васильевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	78
Гусева Наталья Валентиновна	СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	81
Гусев Иван Евгеньевич	СОРЕВНОВАНИЯ ПО РОБОТОТЕХНИКЕ В СРЕДЕ CORRELASIM КАК ПРИМЕР ГЕЙМИФИКАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ	83
Демидова Анна Петровна Зиновьева Валентина Николаевна Чернова Злата Михайловна	РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПОСРЕДСТВОМ ЛОГОСКАЗОК	86
Джаубаева Фаина Ибрагимовна Узденова Земфира Каншаубиевна	К ВОПРОСУ О МЕТОДОЛОГИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА КАК ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ	89
Думлер Наталья Петровна	ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВУЗА	92
Дьячковская Елена Николаевна Егорова Римма Игнатьевна	РЕАЛИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ УДАЛЕННОГО ОБУЧЕНИЯ	95
Еровенко Виктор Николаевич	ДИСТАНЦИОННЫЕ ЛАБОРАТОРНЫЕ РАБОТЫ	97
Жур Светлана Павловна Березина Анна Сергеевна	ФОНОЛОГОРИТМИКА, КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ	100
Зарипова Зульфия Филартовна	ЦИФРОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ПРЕДМЕТ ОСМЫСЛЕНИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ НЕФТЕГАЗОВОГО ВУЗА	102

Захарова Анна Елисеевна Баишева Мария Ивановна	ИГРА «ДИП СОНОР - ЖИПТО» КАК СРЕДСТВО ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ В ДОО	105
Зембатова Марина Александровна Волик Мария Владимировна	ИССЛЕДОВАНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖЬЮ: РАЗВЛЕЧЕНИЕ ИЛИ ИНСТРУМЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА?	107
Zimina Maria Viktorovna Ufaeva Elena Mikhailovna	JOB INTERVIEW PREPARATION FOR YOUNG PROFESSIONALS IN AN INTERCULTURAL WORKING ENVIRONMENT: TIPS AND USEFUL LANGUAGE	111
Игдырова Светлана Викторовна Мукминов Рамиль Раисович	КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ	114
Изутова Екатерина Андреевна Медведева Елена Юрьевна	СВОЕОБРАЗИЕ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	117
Иконников Александр Иванович	ОБУЧЕНИЕ СОВРЕМЕННЫМ КОМПОЗИЦИЯМ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ ВУЗОВ (ПОИСК ЭСТЕТИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ)	119
Кайванов Владимир Александрович	УСЛОВИЯ И ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ	122
Калинина Ольга Валерьевна Неустроева Елена Сергеевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ТВОРЧЕСКОГО РАССКАЗЫВАНИЯ ПРИ КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ	124
Капустина Татьяна Вячеславна Феттер Павел Зигфридович	ВОЗМОЖНОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ДИРИЖЕРСКО-ХОРОВОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ	127
Карнаухова Вероника Александровна Сизова Ольга Алексеевна Макеева Анастасия Владимировна	СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА: ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ ЕДИНОГО КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	130
Картавцева Ольга Дмитриевна Бабич Ольга Викторовна	НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ ДОШКОЛЬНИКОВ	133
Картавцева Ольга Дмитриевна Водопьянова Юлия Алексеевна Бабанина Юлия Викторовна	СТРУКТУРА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И УСЛОВИЯ ИХ РАЗВИТИЯ У УЧАЩИХСЯ	135
Кириллина Варвара Владимировна Баишева Мария Ивановна	ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ НАРОДА САХА В ВОСПИТАНИИ ДУХОВНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ МАЛЬЧИКОВ	138
Китикарь Оксана Васильевна Черба Татьяна Ивановна	ОСНОВЫ ПАРАМЕТРИЗАЦИИ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГОВ	140
Коваленко Екатерина Николаевна Абгарян Ангелина Ашотовна	ИЗУЧЕНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ МАРКЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	144
Козловских Марина Евгеньевна	ФОРМИРОВАНИЕ У ШКОЛЬНИКОВ ДЕЙСТВИЙ ПО ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЮ ПРИ ОСВОЕНИИ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ	146
Косянова Ольга Михайловна	РОЛЬ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА В ФОРМИРОВАНИИ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	149
Круподерова Елена Петровна Круподерова Климента Руслановна	РАЗВИТИЕ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	152
Кряжева Елена Вячеславовна Беляев Кирилл Владиславович	ИГРОВЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	154
Кубеков Энвер Аджимуратович Эркенов Сеит Муратович	АЭРОБНАЯ ВЫНОСЛИВОСТЬ ФУТБОЛИСТОВ В СОРЕВНОВАТЕЛЬНЫЙ ПЕРИОД	157

Кузнецова Светлана Валерьевна Лабутин Андрей Сергеевич Лабутина Нина Михайловна	ТЕХНОЛОГИИ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ОБЕСПЕЧЕНИИ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО- ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ	161
Кузнецова Екатерина Андреевна Ургина Елизавета Михайловна Куликова Анна Павловна	ОЦЕНКА УРОВНЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИК ПРИМЕНЯЕМЫХ НА УРОКАХ ПО ЭКОНОМИКЕ В КЛАССАХ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	163
Kuzmina Aleksandra Petrovna Kuregyan Amalia Levikovna Pertseyaya Ekaterina Aleksandrovna	COMPUTER GAMES AS A WAY TO ORGANIZE STUDENTS INDEPENDENT WORK IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGES DISTANCE LEARNING	166
Кулеш Елена Васильевна Кулеш Жанна Васильевна	ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ТОЛЕРАНТНОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (НА ПРИМЕРЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «МИР НЕЗАБЫТЫХ ТРАДИЦИЙ»)	168
Кустов Денис Анатольевич Гожиков Василий Яковлевич	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОСПИТАНИЯ МОРАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ	171
Лапенко Анна Васильевна	РОЛЬ ПЕДАГОГА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ	175
Лев Яков Борисович Яскина Ольга Александровна	ПРИМЕНЕНИЕ ПРИЕМОВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ	178
Лопанова Елена Валентиновна Савина Наталья Викторовна	СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ, ПЕРСНИФИКАЦИЯ И КАСТОМИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	181
Lukina Oksana Anatolyevna Gasanenko Elena Aleksandrovna Dyurina Natalja Vladimirovna	FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE FORMATION OF A TECHNICAL UNIVERSITY STUDENT IN THE PROCESS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN ENGLISH	184
Магомедханова Умагани Шамхаловна Курбанова Алина Балаэфендиевна Местоева Елена Алихановна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	187
Малинин Валерий Анатольевич Тивикова Светлана Константиновна	ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ОБРАЗОВАНИЯ	190
Мелоян Владимир Георгиевич	ТЕХНОЛОГИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ	192
Мерзлякова Анна Владимировна Чарчоглян Татьяна Геннадьевна	АНАЛИЗ УМК ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ЭКЗАМЕНУ DELF B1 (ДИАЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ)	194
Моисеева Алена Николаевна Рындина Маргарита Игоревна	ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТСКОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА В ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	197
Муртазаев Аюб Мусибекевич Оказова Зарина Петровна	ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ЗНАНИЙ ПО ОСНОВАМ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ТЕРРОРИЗМУ	199
Мухаметшин Александр Тагирович Жданова Светлана Николаевна	РАЗВИТИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МАГИСТРАНТА В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	203
Павлова Светлана Александровна Дудаев Геназ Саид-Хусейнович Анзорова Светлана Петровна	ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ	205
Павлова Светлана Александровна Пурдина Елена Игоревна	ВОЗНИКНОВЕНИЕ, РАЗВИТИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ	207
Панина Евгения Сергеевна	ФОРМИРОВАНИЕ ЭТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ ПСИХОЛОГА	210



<b>Пирогланов Шамсуддин Шахретович Скляров Владимир Петрович Паленый Андрей Владимирович</b>	<b>К ВОПРОСУ О ЗНАЧЕНИИ АНАЛИТИКИ, ОТЧЕТНОСТИ И ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА</b>	<b>213</b>
<b>Платонова Раиса Ивановна</b>	<b>ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ: ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТИ У СТУДЕНТОВ</b>	<b>216</b>
<b>Пономарёва Людмила Ивановна Ган Наталья Юрьевна</b>	<b>ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ МЕХАНИЗМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>	<b>218</b>
<b>Поштарева Татьяна Витальевна Подкопов Владимир Александрович</b>	<b>РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ИНОСТРАННЫХ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ</b>	<b>221</b>
<b>Прозорова Мария Николаевна Рязанова Людмила Григорьевна</b>	<b>НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМООЦЕНКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА</b>	<b>223</b>
<b>Протасова Елена Владимировна</b>	<b>ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА РУБЕЖЕ XX – XXI ВЕКОВ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ ЭКОКУЛЬТУРНОЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ</b>	<b>226</b>
<b>Прохорова Мария Петровна Макарова Наталья Васильевна Краева Ирина Андреевна</b>	<b>ОСОБЕННОСТИ ВОВЛЕКАЮЩЕГО КОНТЕНТА ДЛЯ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ</b>	<b>230</b>
<b>Пупышева Евгения Леонидовна</b>	<b>МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ: УСЛОВИЯ И СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ</b>	<b>232</b>
<b>Ретивина Вероника Викторовна</b>	<b>РУССКОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ</b>	<b>235</b>
<b>Савина Наталья Викторовна</b>	<b>К ВОПРОСУ О ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ</b>	<b>238</b>
<b>Селезнева Елена Владимировна Сорокопуд Юнна Валерьевна Айсывакова Татьяна Петровна</b>	<b>ОСОБЕННОСТИ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У МЕДИКОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА И ПУТИ ИХ ПРОФИЛАКТИКИ</b>	<b>241</b>
<b>Сироткина Ольга Васильевна</b>	<b>АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ К ЗДОРОВЬЮ И ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ</b>	<b>244</b>
<b>Сотникова Светлана Анатольевна</b>	<b>ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА</b>	<b>247</b>
<b>Субботина Инна Витальевна</b>	<b>ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОКАЛИСТОВ В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР</b>	<b>250</b>
<b>Сухих Леонид Эдуардович Сорокопуд Юнна Валерьевна Ярычев Насруди Увайсович</b>	<b>РОЛЬ САМООБРАЗОВАНИЯ И САМОВОСПИТАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ</b>	<b>253</b>
<b>Сысоева Елена Юрьевна</b>	<b>СПЕЦИФИКА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	<b>255</b>
<b>Тимченко Иван Владимирович</b>	<b>ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ С ОВЗ В ПРЕДМЕТНОМ ПОЛЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ</b>	<b>258</b>
<b>Уварова Наталья Николаевна</b>	<b>ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИСКУССТВЕННОМУ ИНТЕЛЛЕКТУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ</b>	<b>261</b>
<b>Федотова Нарыйа Александровна Баишева Мария Ивановна</b>	<b>СКАЗКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ ОТКРЫТОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</b>	<b>264</b>

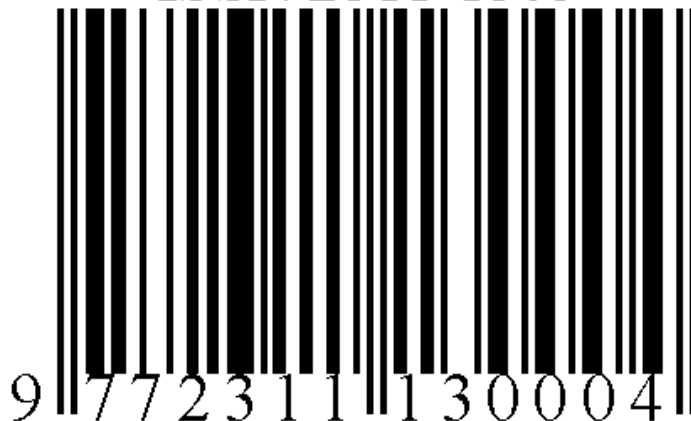
Хачикян Елена Ивановна Непарко Марина Вячеславовна	ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЕНЕДЖЕРАМИ ТАМОЖЕННЫХ ОРГАНОВ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С УЧАСТНИКАМИ ВНЕШНЕЭКОНОМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	266
Хачикян Елена Ивановна Сергеев Юрий Юрьевич Фролова Евгения Алексеевна	ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ КАК ВАЖНЕЙШИЙ АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВОСПИТАНИЯ	269
Хижная Анна Владимировна Шпилевская Елена Вячеславовна Шкунова Анжелика Аркадьевна	ЮРИДИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ РАКУРС И ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ	272
Хижная Анна Владимировна Синева Надежда Леонидовна Гордеев Кирилл Сергеевич	ВОСПИТАНИЕ СОЗНАТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ	274
Худяков Евгений Евгеньевич	СОВРЕМЕННОЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	277
Цекова Лариса Мухамедовна	ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В АНГЛИЙСКОМ ВОПРОСИТЕЛЬНОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ	279
Цекова Лариса Мухамедовна	ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ СПОСОБОВ ВЫРАЖЕНИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	283
Чижова Юлиана Владимировна	ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У УЧАЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	286
Чувашова Анна Дмитриевна	СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕГРАТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ	288
Шаповалова Екатерина Борисовна Попова Анна Федоровна Хлабыстина Ольга Федоровна	ОРГАНИЗАЦИЯ КОМПЛЕКСНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ ТУРИСТСКОЙ СИСТЕМЫ В ВИДЕ МОБИЛЬНОГО ПРИЛОЖЕНИЯ «МОБИЛЬНЫЙ ГИД «ГАСТРОНОМИЧЕСКАЯ КАРТА РОССИИ»/ЗАПУСК В ДЕКАБРЕ 2021 ГОДА/КОНЦЕПЦИЯ РАБОТЫ ПРОЕКТА ДО 2035 ГОДА	292
Шарипова Аида Дмитриевна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ	295
Шкунова Анжелика Аркадьевна Хижная Анна Владимировна	ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ НАВЫКОВ В РАБОТЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ШКОЛЫ	298
Эдиева Жарадат Хусейновна Магомедханова Умагани Шамхаловна Гайсанов Магомедбашир Багаудинович	РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С УЧАЩИМИСЯ	301
Южанинова Елена Владимировна Михайлова Юлия Андреевна	ОТРАЖЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДОВ В РАННЕМ ТВОРЧЕСТВЕ ГЕРМАНА ГЕССЕ (ПОВЕСТЬ «UNTERM RAD»)	304
Ясюкевич Евгения Васильевна	STEM-ТЕХНОЛОГИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	307
<b>ПСИХОЛОГИЯ</b>		
Аврамова Татьяна Ивановна	ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У СТУДЕНТОВ	310
Алиханов Закир Ибадулахович Магомедова Аида Насрутдиновна Шихамирова Бата Абдулгамидовна	ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	314
Боцова Анна Владимировна Диривянкина Ольга Владимировна Лазаренко Лариса Анатольевна	ВЫУЧЕННАЯ БЕСПОМОЩНОСТЬ, ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СТРАХИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОТЧУЖДЕННОСТЬ КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ	317

Гусева Алёна Юрьевна Малолеткова Анна Васильевна	ПОНЯТИЕ «ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ»	319
Дмитриева Елена Ермолаевна Давыдова Юлия Павловна	РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	323
Дмитриева Елена Ермолаевна Белова Екатерина Николаевна	РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	326
Калинкина Евгения Михайловна Поярова Татьяна Александровна Яблокова Анда Вячеславовна	УЧЕТ ДИНАМИКИ КОГНИТИВНОЙ СЛОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ ПРИ ПОСТРОЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	328
Клыпа Ольга Викторовна	АЛЬТРУИЗМ КАК МЕХАНИЗМ ДУХОВНОГО САМОСОХРАНЕНИЯ ОБЩЕСТВА	331
Кряжева Елена Вячеславовна Виноградская Марина Юрьевна Беляев Кирилл Владиславович	ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДПОЧТЕНИЙ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР	334
Мещерякова Ирина Николаевна Демец Екатерина Геннадьевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ С ИНТЕРНЕТ-АДДИКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ	337
Пьянова Екатерина Николаевна Башарова Альвина Фидаилевна	ВОСПРИЯТИЕ И ПОНИМАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ДРУГОГО ЧЕЛОВЕКА КАК ЭТАП В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДОШКОЛЬНИКА	340
Самосадова Елена Владимировна Сухарева Надежда Федоровна	ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ «Я-КОНЦЕПЦИИ» В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	344
Солынин Никита Эдуардович	АДМИНИСТРАЦИЯ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ КАК ПРЕДСТАВИТЕЛЬ ГОСУДАРСТВЕННОГО ЗАКАЗА НА СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ТРАНСЛЯТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ	351
Хажуев Ислам Сайдахмедович Идрисов Кюри Арбиевич	АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЦ, ВОВЛЕЧЕННЫХ В ТЕРРОРИСТИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	354
Шабанова Татьяна Леонидовна Иванова Ирина Анатольевна Харёва Татьяна Александровна	ВЗАИМОСВЯЗЬ КОММУНИКАТИВНО-ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК И ПРЕДПОЧИТАЕМОГО ТИПА КАРЬЕРЫ У ЖЕНЩИН СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА	357
Шабанова Татьяна Леонидовна Иванова Ирина Анатольевна	ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ	361

**Подписной индекс  
в общероссийском каталоге  
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования  
Выпуск 72. Часть 4.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:  
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4  
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:  
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а  
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:  
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)  
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а  
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 24.11.2021. 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.